



Universidade de Aveiro
2006

Departamento de Ciências da Educação

**Teresa Maria
Rodrigues Izquierdo**

**Necessidades Educativas Especiais:
a mudança pelo Relatório Warnock**



**Teresa Maria
Rodrigues Izquierdo**

**Necessidades Educativas Especiais:
a mudança pelo Relatório Warnock**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Dr. Carlos Meireles Coelho, Professor Associado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

À memória de meu pai.

À minha mãe.

Ao meu marido pelo apoio e motivação.

Aos meus filhos Carolina e Francisco,
o meu muito obrigado pelos momentos em que estando presente
estava ausente.

o júri

presidente

Prof. Dr. Carlos Fernandes da Silva
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Dra. Carolina Moreira da Silva de Fernandes de Sousa
professora coordenadora da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve

Prof. Dr. Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho
professor associado da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Carlos Meireles Coelho, o meu muito obrigado por ter dado luz e caminho às minhas ideias, pelo incentivo, sugestões e pela confiança demonstrada ao longo da realização deste trabalho.

Quero também expressar o meu agradecimento ao professor António Vítor Nunes de Carvalho pela dedicação e compreensão reveladas nas horas de maior desânimo.

palavras-chave

Necessidades Educativas Especiais, deficiência, educação especial, inclusão, educação para todos

resumo

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi utilizado pela primeira vez pelo «Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People» (London: Her Majesty's Stationery Office, 1978), presidido por Mrs. Hellen Mary Warnock, conhecido como Relatório Warnock para reavaliar o atendimento aos alunos com deficiência. As concepções desenvolvidas pelo Relatório Warnock vieram alterar decisivamente a organização da educação especial, nomeadamente das respostas educativas para os alunos com NEE, o que significou uma mudança de primazia do paradigma médico-psicológico para a do paradigma educativo. Na sequência desta mudança, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) adoptou a designação de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e passou a defender o direito de todos os alunos a uma educação na escola regular, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Com esta investigação pretende-se analisar as mudanças ocorridas na educação especial em Portugal antes e depois do Relatório Warnock (1978) face a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a inclusão destes alunos na escola regular. A escolha deste tema resulta de uma reflexão decorrente da minha prática pedagógica, enquanto docente de educação especial e da convicção de que os alunos com NEE têm direito pleno à educação e à igualdade de oportunidades numa escola para todos.

keywords

Special Educational Needs, disabilities, special education, inclusion, school for everyone

abstract

The concept of Special Educational Needs (SEN) was used for the very first time by «Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People» (London: Her Majesty's Stationery Office, 1978), presided by Mrs. Hellen Mary Warnock, known as the Warnock Report so as to re-evaluate the assistance given to students with disabilities. The conceptions developed by the Warnock Report changed, in a decisive way, the organization of special education, namely the educational responses given to students with SEN, which meant a change of primacy from the medical-psychological paradigm to the educational paradigm. In the sequence of this change, the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994) adopted the designation of Special Educational Needs (SEN) and started defending the right that all the students should have access to an education in a regular school, including all the children and youths whose needs involve disabilities or learning difficulties. With this research we intend to analyse the changes occurred in special education in Portugal before and after the Warnock Report (1978) regarding students with Special Educational Needs (SEN) and the inclusion of these students in regular schools. The choice of this theme is the result of a reflection from my pedagogical practice, while being a special education teacher, and the conviction that these students with SEN have full right to education and to equal opportunities in a school for everyone.

Índice

| | |
|---|------------|
| Introdução | 15 |
| 1. A educação especial em Portugal antes do Relatório Warnock..... | 19 |
| 1.1. A prática educativa e o discurso legal até 1933..... | 20 |
| 1.2. A prática educativa e o discurso legal de 1933 até 1974 | 35 |
| 1.3. A prática educativa e o discurso legal de 1974 até 1978 | 46 |
| 2. O novo paradigma: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca..... | 57 |
| 2.1. O Relatório Warnock (1978)..... | 58 |
| 2.2. Finalidades e recomendações do Relatório Warnock | 59 |
| 2.3. Do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca..... | 65 |
| 3. A educação especial em Portugal depois do Relatório Warnock..... | 73 |
| 3.1. A prática educativa, o discurso pedagógico e legal na transição de 1978 a 1991 | 74 |
| 3.2. O Decreto-Lei n.º 319/91 | 87 |
| 3.3. O discurso pedagógico e legal e a prática educativa de 1991 a 2006 | 91 |
| 3.4. A função do docente | 121 |
| 3.5. A família..... | 126 |
| 4. Atitudes e valores dos docentes do ensino regular face ao aluno com NEE..... | 131 |
| 4.1. Procedimentos metodológicos | 131 |
| 4.2. Análise e discussão dos resultados | 133 |
| Conclusão | 139 |
| Bibliografia..... | 145 |

Siglas Utilizadas

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e amigos de crianças Diminuídas Mentais

DL – Decreto-Lei

DEB – Departamento de Educação Básica

DGEB – Direcção Geral do Ensino Básico

DGES – Direcção Geral do Ensino Secundário

DG – Diário do Governo

CEE – Comunidade Económica Europeia

CERCIS – Cooperativa de Educação e Reabilitação para Criança Inadaptadas

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

EEE – Equipa de Educação Especial

IAM – Instituto de Assistência a Menores

IAACF – Instituto António Aurélio da Costa Ferreira

IP – Intervenção Precoce

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Plano Educativo Individual

PE – Programa Educativo

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RSE – Reforma do Sistema Educativo

SNR – Secretariado Nacional de Reabilitação

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Introdução

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi utilizado pela primeira vez, em Maio de 1978, pelo «Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People» (London: Her Majesty's Stationery Office, 1978), presidido por Mrs. Hellen Mary Warnock, conhecido como Relatório Warnock para reavaliar o atendimento aos alunos com deficiência no Reino Unido. As concepções desenvolvidas pelo Relatório Warnock vieram alterar decisivamente a organização da educação especial, nomeadamente das respostas educativas para os alunos com NEE, o que significou uma mudança de primazia do paradigma médico-psicológico para a do paradigma educativo. Na sequência desta mudança, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) adoptou a designação de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e passou a defender o direito de todos os alunos a uma educação na escola regular, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

Com esta investigação pretende-se analisar as mudanças ocorridas na educação especial em Portugal antes e depois do Relatório Warnock (1978) face a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a inclusão destes alunos na escola regular. A escolha deste tema resulta de uma reflexão recorrente em 18 anos de prática pedagógica, dos quais 6 anos no 1º ciclo do ensino básico e 12 na educação especial, e da convicção crescente de que os alunos com NEE têm direito pleno à educação e à igualdade de oportunidades numa escola para todos, o que ainda é uma utopia, mas uma “utopia necessária” a ser construída por todos (Delors, 2005).

São objectivos deste trabalho: – abordar a educação especial em Portugal ao nível do discurso legal e das práticas pedagógicas, antes e depois do Relatório Warnock (1978); – analisar os programas do 1º ciclo do ensino básico em Portugal, antes e depois do Relatório Warnock (1978), por serem as competências a desenvolver neste ciclo que constituem as bases do desenvolvimento curricular da escola regular; – descrever como as finalidades e objectivos da escola inclusiva preconizada pela Declaração de Salamanca (1994) têm sido aplicados em Portugal; – estudar atitudes e valores dos docentes de um agrupamento de escolas em Portugal face a alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A hipótese de base subjacente a este trabalho é a seguinte: atendendo a que todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais têm de ser incluídos no Ensino Regular (no seguimento do Relatório Warnock, da Declaração de Salamanca e da legislação em vigor), e que os docentes de um (determinado) agrupamento de escolas consideram que, para isso, é necessário reunir um conjunto de condições que ainda não estão satisfeitas.

Metodologia

“À medida que as páginas avançam, o leitor deparar-se-á, provavelmente, com um sentimento de estranha familiaridade. Como se estivéssemos sempre a discutir as mesmas matérias, e sempre da mesma maneira. Como se, no campo da educação, não houvesse a possibilidade de acumular conhecimentos, de nos apropriarmos da experiência histórica e de sobre ela praticarmos um exercício de lucidez” (Nóvoa, 2005: 10).

Ao estudar a evolução histórica e o enquadramento pedagógico da educação especial em Portugal, com particular incidência dos conceitos e práticas face ao aluno com necessidades educativas especiais, recorreremos a diversa bibliografia resultante do estudo efectuado por investigadores da área da educação especial em Portugal e da análise dos aspectos mais significativos do impacto do Relatório Warnock (1978) e da Declaração de Salamanca (1994), constituindo uma importante fonte de reflexão que nos permite melhor compreender e explicar a inclusão do aluno com NEE na escola regular.

O desenvolvimento do trabalho procurará abordar:

Na Introdução: o tema e o problema, os objectivos, a hipótese subjacente, a metodologia e o plano de trabalho

Na primeira parte: a educação especial em Portugal antes do Relatório Warnock, considerando a prática educativa e o discurso legal até 1933, de 1933 até 1974 e de 1974 até 1978.

Na segunda parte: o novo paradigma: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca, incluindo a apresentação do Relatório Warnock (1978), a análise das finalidades e recomendações do Relatório Warnock e o consequente caminho até à Declaração de Salamanca

Na terceira parte: a educação especial em Portugal depois do Relatório Warnock, considerando a prática educativa e o discurso legal na fase transição de 1978 a 1991, o Decreto-Lei n.º 319/91, o discurso pedagógico e legal e a prática educativa de 1991 a 2006 e a função do docente e da família.

Na quarta parte: atitudes e valores de uma amostra de docentes do ensino regular de um agrupamento de escolas de um concelho de Aveiro face ao aluno com NEE, com os procedimentos metodológicos e a análise e discussão dos resultados.

Na conclusão: a síntese do panorama e o estágio actual em relação às necessidades educativas especiais e recomendações consideradas fundamentadas e pertinentes.

1. A educação especial em Portugal antes do Relatório Warnock

Até ao aparecimento dos Estados democráticos, como hoje os conhecemos, muitas das funções que lhes estão acometidas eram desempenhadas pela religião oficial. Assim em Portugal é com a imergência do Estado liberal que muitas funções educativas e de assistência passam da Igreja e das Misericórdias para o Estado.

No período monárquico, da 1.^a Republica, no decorrer da Ditadura Militar e do estado Novo foram encetadas várias reformas no sistema educativo, passando a escola a ser o local privilegiado para modificar as mentalidades; o ensino primário era obrigatório para as crianças em idade escolar, contudo, eram dispensadas da obrigatoriedade escolar as crianças consideradas "anormais".

No campo da educação especial, coube um papel de relevo à Casa Pia de Lisboa. Durante o século XIX houve referências legais para o ensino de crianças deficientes, através da qual se pretendia fornecer cursos e escolas destinadas ao ensino de cegos e de surdos, mas não passaram de intenções. Um grande passo foi dado na educação especial com a criação do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF) em 1916 onde são observados e educados pela primeira vez os alunos da Casa Pia que apresentavam deficiência mental, pois os alunos com deficiências sensoriais já tinham instrução em instituições criadas para o efeito, mas sempre fora das escolas oficiais. O Instituto de Assistência a Menores também deu um grande contributo na renovação da educação especial, ao criar os serviços de educação de deficientes (mentais, auditivos e visuais), tendo como intenção organizar meios educativos para as crianças com deficiência de todo o país.

Com a "Reforma de Veiga Simão" em 1973 o ensino passa a abranger a educação pré-escolar e a educação escolar com ensino básico, secundário e superior. O ensino especial não fazer parte, mas sente-se alguma preocupação em relação à criança com problemas, pois refere como uma das funções da educação pré-escolar e da educação escolar o diagnóstico e o tratamento das crianças com inadaptações e o reconhecimento da necessidade de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento.

Após o 25 de Abril, por todo o país organizam-se grupos de pais para dar rumo à educação das crianças com deficiência, adquirindo outra dimensão a educação especial com a implementação das Equipas de Educação Especial.

1.1. A prática educativa e o discurso legal até 1933

A evolução no ensino especial resulta das diferentes formas de ver a criança “diferente” as quais estão sempre relacionadas com valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos da época. Podemos ver que este não é um dado apenas histórico, de épocas anteriores ao desenvolvimento científico, pois até nos dias de hoje se observa que a atitude para com a criança deficiente expressa de um modo geral, a atitude de cada sociedade.

A escola até ao final do século XVIII não admitia no seu seio aqueles que estavam excluídos da ordem social. Os únicos que mereceram algum cuidado foram os órfãos e as crianças abandonadas. As crianças deficientes foram objecto de um tratamento diferente, desde carregarem taras genéticas como criminosas ou loucas sendo internadas em hospícios ou abandonadas à mendicidade até serem consideradas como possuídas pelo demónio. Por toda a Europa foram raras as tentativas de educação dos deficientes. Entre as primeiras conta-se a levada a cabo pelo frade Pedro Ponce de León, em meados do século XVI, destinada à educação de 12 crianças surdas.

É preciso esperar pelo século XVIII para que surja uma nova visão da deficiência.

Na Revolução Americana (1776) e depois na Revolução Francesa (1789) proclama-se a igualdade de direitos de todos os homens. Ambas as Declarações assentam na pressuposição da universalidade da natureza humana e dos seus valores. A Natureza de cada homem reporta-se a uma Humanidade ideal que está em todos, mas em ninguém em particular. A partir daqui este ideal torna-se numa referência fundamental que orienta inúmeros movimentos políticos e educativos pelo mundo.

A exclusão representava um enorme desperdício de recursos. Por isso mesmo foi rapidamente substituída por um sistema de segregações. Neste, todos os marginais, raças inferiores e até deficientes, sem perderem o seu estatuto, são postos ao serviço do interesse geral, que neste aspecto coincidia com os grandes interesses particulares. A (Real) Casa Pia de Lisboa, fundada a 20 de Maio de 1780, encerrada em 1807, aquando da 1ª Invasão Francesa e reaberta em 1812 (Meireles-Coelho, 2004: 109), por exemplo, recolhe todo o tipo de marginais, como prostitutas, vagabundos e crianças abandonadas,

pondo-as a render em oficinas do Estado. Das prisões saem trabalhadores para as obras públicas. Os asilos e orfanatos, onde se verificam elevadas taxas de mortalidade, são instituições de trabalho. O lema da burguesia, que só o trabalho regenera os corpos viciosos, inspira todas estas instituições.

As Declarações igualitaristas de finais do século XVIII são agora reinterpretadas à luz da nova política de segregação. John M. Daniel, em 1864, confirma que “segundo os defensores científicos da diversidade das raças, os Negros não são homens no sentido em que este termo é utilizado na Declaração da Independência”. A partir daí somam-se as “provas científicas” desta diversidade que fundamenta todas as segregações. Entre nós, Júlio de Matos, no prefácio à sua *História Natural* (1880), hierarquiza as raças humanas, colocando no topo a raça branca e no extremo oposto os aborígenes australianos.

O aparecimento das instituições educativas destinadas aos vários tipos de deficiências seguiu em quase todos os países idêntica sequência. Em geral, as primeiras a aparecer foram as escolas ou asilos para cegos e surdos, formadas com fins caritativos, por instituições religiosas ou por acção filantrópica de beneméritos. Mais tarde surgiram instituições para deficientes físicos e só depois começaram a surgir escolas para deficientes mentais.

A quase exclusividade da segregação baseava-se em duas justificações, relacionadas com as tentativas de generalização da escolaridade, então intitulada de “instrução primária”: 1.º) a escola regular não era adequada para os deficientes porque os faria sentir mais diferentes e porque não tinha materiais, programas nem métodos apropriados; 2.º) os comportamentos inadequados dos deficientes iriam perturbar o grupo escolar.

Em linhas gerais, Portugal não constitui excepção nem à tendência geral para a segregação, nem à sequência cronológica do aparecimento das escolas para as várias deficiências.

Se, do ponto de vista da história da reabilitação de deficientes auditivos, o trabalho desenvolvido no século XVIII pelo português Jacob Rodrigues Pereira tem alguma importância pelo seu carácter inovador e antecipador da tendência oralista, do ponto de vista da história da educação especial em Portugal, não teve qualquer impacto, pois Jacob Rodrigues Pereira viveu e trabalhou em França, nunca tendo trabalhado em Portugal.

No nosso país, não se instituiu qualquer tipo de educação para surdos até 1823. Só nesta data é criada a primeira instituição pública dedicada à educação de surdos, o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos de Lisboa, fundado em 20 de Abril de 1823, por decisão de D.

João VI e da Infanta D. Isabel Maria os quais convidaram o sueco Per Aron Borg para o organizar, segundo o método do Instituto de Estocolmo pelo alfabeto manual e linguagem gestual de origem sueca. O instituto situou-se no Palácio Conde de Mesquitela, no sítio da Luz, pelo que era conhecido como Instituto da Luz e foi dirigido por Borg entre 1823 e 1828. A instituição começou a ser financiada pelo próprio rei, mas perdeu autonomia e passou a integrar-se na Casa Pia numa perspectiva assistencial até 1860, quando encerra (Costa, 1981a: 309).

Em 1872, Pedro de Aguiar cria em Guimarães um Instituto para surdos, utilizando a linguagem e a escrita, o qual viria a fechar por falta de recursos financeiros. O seu sobrinho, Eliseu de Aguiar reabre em 1887, o Instituto Municipal de Surdos-Mudos de Lisboa no Palácio do Arneiro usando a fala e a linguagem gestual. Em 1900, o instituto foi reorganizado e em 1905 volta a ficar na dependência da Casa Pia, como secção de Surdos-Mudos, recebendo alunos dos dois sexos em internato e semi-internato. A partir de 1941 a secção de Surdos-Mudos da Casa Pia passa a chamar-se Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Em 1887, um legado feito à Misericórdia do Porto pelo benemérito José Rodrigues Araújo Porto deu origem ao Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto, hoje Instituto Araújo Porto, com a finalidade de aí serem educadas crianças surdas-mudas adoptando o método oral puro ou intuitivo (Costa, 1981a).

Quanto à deficiência visual, em 1863, foi fundado, em Castelo de Vide, o Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança e, em 1888 o Asilo Escola António Feliciano de Castilho, em Lisboa, ambos com fins principalmente de assistência. Com vocação mais educativa, surgiram o Instituto Branco Rodrigues (para cegos), na capital em 1900, e o Instituto de S. Manuel, no Porto em 1903, ambos para educar cegos (Costa, 1981a).

Por muito tempo o Estado continuaria a não ter um papel significativo no campo da educação especial, cabendo esse papel às Misericórdias e, principalmente, à Casa Pia de Lisboa.

No Diário do Governo (DG) n.º 292, de 24 de Dezembro de 1894, pelo qual se pretendia, mais uma vez, reformar a instrução primária, tornando o ensino geral e obrigatório, dizia então no art. 12.º “haverá escolas ou cursos destinados ao ensino de cegos e de surdos-mudos”. Seguem-se, noutros artigos, disposições concretas sobre a forma de dar corpo a estas intenções, as quais sabemos nunca terem ido além do enunciado legal. Aliás, na nova reforma da instrução primária, decretada em 1901, DG n.º 294, de 28 de Dezembro, detectamos idêntica declaração de intenções, no art. 23.º “nas localidades que o governo designar, haverá escolas ou cursos destinados ao ensino dos cegos ou dos surdos-

mudos”. Mais uma vez, o decreto prevê processos específicos de concretizar esta medida, mas as escolas não chegam a abrir. Em ambos os decretos, é notório que não se coloca sequer uma vaga intenção de incluir na escolaridade obrigatória – e nem sequer na escolaridade facultativa – as crianças que tivessem deficiências do foro intelectual.

Durante longos anos, as crianças com deficiência mental ou multideficientes foram excluídas da comunidade e relegadas para orfanatos, asilos e hospitais. No início do século XIX, o desenvolvimento da medicina começou a levantar objecções aos cuidados prestados às crianças e aos jovens com deficiência mental, os quais eram considerados como doentes, procurando diferenciar os tipos de deficiência, como os graus e formas de uma mesma deficiência (Madureira e Leite, 2003).

Vários estudiosos debruçaram-se sobre a problemática da criança deficiente mental, referiremos Pinel e Joly (1745-1836), precursores da psiquiatria procuraram terapias baseadas na observação dos sintomas. Contudo, em relação ao ensino consideravam a criança deficiente mental “idiota”, “imbecil”, “demente” e “anormal”, as quais eram incapazes de aprender (Fonseca, 1980); Pestalozzi (1746-1827) é o primeiro pedagogo a mostrar interesse por estas crianças, ao dedicar-se à reeducação e bem-estar das mesmas; Esquirol (1722-1840), discípulo de Pinel, estabelece a distinção entre deficiência mental e doença mental; Itard (1775-1838), que acompanhou e estudou durante alguns anos o caso do “menino selvagem” de Aveyron, estabelece um programa para o educar e Séguin (1812-1880), estuda a deficiência mental e utiliza métodos que ainda hoje são reconhecidos (ensino individualizado, sequência de tarefas educacionais, ênfase na estimulação...) (Madureira e Leite, 2003).

No início do século XX, os pedagogos e médicos preocupam-se, sobretudo, com os problemas dos deficientes e com os problemas educacionais, surgem grandes génios da pedagogia e psicologia como Freud (1856-1939), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Piaget (1896-1980) e outros, que nos deixaram grandes testemunhos e deram um impulso decisivo aos processos de intervenção em educação especial. Por sua vez Galton (1822-1880) e Binet (1857-1911), desenvolvem técnicas de avaliação da inteligência, as quais foram publicadas e largamente utilizadas na avaliação da inteligência e na possibilidade de educação ou treino destas crianças (Madureira e Leite, 2003), assistimos a uma perspectiva clínica, passando a investir-se mais na medicina do que no estudo de métodos de ensino. Portugal também acompanhou esta sinopse histórica, sendo necessário esperar até 1916, quando o Dr. António Aurélio da Costa Ferreira (1879-1922) fundou o Instituto, destinado numa fase inicial à observação e ensino de alunos que apre-

sentavam deficiência mental e a consultas externas para a observação de crianças com perturbações mentais e de linguagem (Costa, 1981a).

A educação republicana

O regime político que nascia após a revolução de 5 de Outubro de 1910 tinha consciência das dificuldades que iria encontrar e da necessidade de uma profunda transformação das consciências, num país conservador onde a Igreja norteava as consciências e a monarquia perdurara durante cerca de oito séculos.

A pedagogia positivista republicana é profundamente influenciada pelo cientismo de Spencer. Para este filósofo inglês, a ciência seria a única manifestação legítima do infinito, o único meio de alcançar a verdade absoluta. Daqui resulta a tendência para encarar a ciência como o fundamento de toda a actividade humana nas suas manifestações: sociais, políticas, morais e religiosas. “O pensamento pedagógico português do período republicano não está, de modo nenhum, imune a esta fé cientista, como o demonstra o esforço de cientificação do discurso pedagógico e o desenvolvimento de uma pedagogia experimental” (Pintassilgo, 1998: 72).

Por outro lado o pensamento educativo deste período está intimamente ligado ao chamado movimento da Educação Nova. O pedagogo suíço Adolphe Ferrière (1879-1960) é considerado como o grande divulgador e organizador deste movimento de renovação das ideias e práticas educativas que se vai expandir sobretudo a partir dos anos vinte do século passado. No centro deste movimento de renovação da educação está o conceito de “escola activa”.

A escola activa contrapõe-se à escola tradicional verberando nesta o formalismo, a ausência de atitude crítica face ao conhecimento, a dissociação do ser da vida real, a obediência passiva, o saber livresco. A escola activa pugna por uma implicação total da criança, a actividade educativa procura mobilizar a sua vontade e estimular a sua afectividade. O trabalho manual adquire uma importância fundamental constituindo-se como um factor importante para desenvolver na criança o sentido de cooperação, de autonomia pessoal, de respeito pelo trabalho e pelo trabalhador; trata-se de aprender agindo. Portugal não ficou indiferente ao movimento da Escola Nova, surgem como principais divulgadores Faria de Vasconcelos (1880-1939), João de Barros (1881-1960), António Sérgio (1883-1969), Adolfo Lima (1874-1943), entre outros. É de salientar que em Portugal o movimento da Escola Nova, apesar de ideias e intenções, se tenha ficado por um balanço menos positivo em relação às realizações concretas; contudo, não deixou de exercer

notável influência no movimento de renovação das ideias pedagógicas do nosso país, em particular no período da 1.^a República.

A escola primária tornou-se o lugar privilegiado por onde começaram as grandes reformas republicanas, sendo nesta altura criado oficialmente o ensino infantil. Em 30 de Março de 1911 é publicada a reforma do ensino primário pelo DG n.º 73 (reforma do ensino infantil, primário, normal). No preâmbulo deste Decreto é dado grande destaque à educação, pois só ela é capaz de desenvolver e fazer progredir uma sociedade. Com este decreto é criado oficialmente o ensino infantil para os dois sexos com professoras diplomadas pelas escolas normais. O ensino primário passa a ser laico e descentralizado em três graus: o 1.º grau denominado ensino primário elementar era de 3 anos e obrigatório; o 2.º grau denominado ensino primário complementar de 2 anos e o 3.º grau ensino primário superior de 3 anos. Destes três graus só o elementar funcionou regularmente.

A importância e novidade deste decreto são bem salientadas por Carvalho (2001: 665 e 666) quando refere que “a reforma da instrução primária é um documento notabilíssimo que nos colocaria ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução, se fosse minimamente executada, e mostra bem não só como os seus redactores tinham plena consciência das necessidades daquele grau de ensino, mas também como estavam a par da pedagogia mais progressiva da sua época.” Enquanto o ensino infantil oficial não passou de um projecto, o ensino infantil particular que começou nessa altura, fez uma obra notável que ainda hoje existe, referimo-nos aos Jardins Escola de João de Deus. A este respeito Rómulo de Carvalho (1906-1997) citando os escritos de João de Barros (1881-1960) refere “João de Deus lançou as bases da escola nacional moderna. Nela se praticam as três grandes virtudes das democracias: o respeito pela personalidade humana, desde o seu vago início na criança, que é a liberdade; o culto da Pátria, que é o civismo; o mútuo auxílio e assistência, que é a solidariedade” (Carvalho, 2001: 669).

O ensino primário elementar era obrigatório para as crianças dos sete aos nove anos de idade e nenhuma criança podia ser matriculada com menos de sete anos de idade. O objectivo do ensino elementar distribuía-se por quatro grupos de intenções: 1.º) literárias que incluía (leitura e a escrita, noções de geografia, moral prática e educação social, económica e civil); 2.º) científicas (as quatro operações aritméticas, o sistema métrico, geometria elementar, notícia dos produtos comuns da natureza e conhecimento dos fenómenos naturais mais vulgares); 3.º) artísticas (desenho e modelação, canto coral e dicção de poesia) e 4.º) técnicos (higiene, ginástica, jogos, trabalhos manuais e agrícolas, conforme os sexos e as regiões).

É interessante registar, no entanto, que a cultura educacional republicana, transmitida através da escola não se confina à criança deficiente a qual no entender do Estado tinha que permanecer nos seus lares ou em sítio de acolhimento, pois eram dispensadas da obrigatoriedade as crianças que tivessem doenças ou defeito orgânico ou mental.

Em 1913, o provedor da Casa Pia de Lisboa, Dr. António Aurélio da Costa Ferreira (1879-1922), deu um grande avanço à educação de surdos no nosso país ao organizar o primeiro curso para especialização de professores, denominado (Curso Normal) e à educação dos deficientes mentais, ao fundar em 1916 o Instituto a que foi dado o seu nome. O Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF) destinava-se à observação e ensino dos alunos da Casa Pia que apresentassem deficiência mental, assim como a observação de crianças com perturbações mentais, do comportamento e da linguagem, as quais recorriam a consulta externa (Costa: 1981a). Um ano mais tarde, em 1917, o IAACF passou para a tutela da Secretaria-geral do Ministério da Instrução Pública. Em 7 de Julho de 1913 fora criado o Ministério da Instrução Pública e dele fizeram parte todos os serviços ligados à educação.

Vemos pela primeira vez a intenção de atender (fora da escola) crianças com outro tipo de deficiência, sem ser do foro sensorial, passando a pertencer à tutela do Estado, como atrás foi referido.

A importância atribuída ao ensino primário fica reafirmada pelo Decreto n.º 2387, de 12 de Maio de 1916, continuando a ficar de fora as crianças com deficiência mental, tendo unicamente oportunidade à educação, mas em escolas especiais, as crianças cegas e surdas. No capítulo V, artigo 39.º § único diz-se que «a obrigatoriedade do ensino, nas escolas públicas ou particulares, termina com o exame do grau elementar e, para os que não conseguirem fazê-lo, cessa com o fim da idade escolar, excepto nos casos de incapacidade provada em que a criança é dispensada da frequência e do exame». No artigo 41.º §2.º refere que «são dispensadas de obrigatoriedade escolar as crianças que a inspecção reconheça impossibilitadas por doenças ou qualquer defeito orgânico ou mental». O artigo 48.º diz que «para tratamento e educação das crianças cegas, surda-mudas e atrasadas mentais ou escolares (*arriérés*) serão criadas escolas especiais».

A reforma do ensino primário de 29 de Março de 1911 foi substituída por outra com Leonardo Coimbra como Ministro da Instrução: a reforma de 10 de Maio de 1919, com o Decreto n.º 5787, o qual reorganiza o ensino primário, como nos diz Carvalho “a reforma de 1919, que conservou grande parte do articulado anterior, inclui uma novidade que representaria grandes progressos se pudesse ser rigorosamente executada: escolaridade

obrigatória passa de 3 para 5 anos” (Carvalho, 2001: 681). Através deste decreto, a escolaridade obrigatória passa a ser de cinco anos, o ensino elementar e o ensino complementar fundem-se num só, e passa a chamar-se de Ensino Primário Geral, sendo de cinco anos e com carácter obrigatório.

O Decreto n.º 6137, de 29 de Setembro de 1919 – regulamento do ensino primário e normal – no art. 32.º refere que «o ensino primário geral visa a fornecer à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social» e no o art. 33.º que «o ensino primário geral será obrigatório e gratuito para todas as crianças de um e outro sexo dos sete aos doze anos de idade», porém, no artigo 37.º reforça que «serão dispensados da matrícula e frequência escolar, nas escolas oficiais: 1. os incapazes por doença, debilidade, defeito orgânico ou insuficiência mental, publicamente conhecidos e comprovados por atestado médico...»

Nesse mesmo ano, a Direcção Geral do Ensino (DGE) Primário e Normal elabora os programas do ensino primário geral, sendo publicados através do Decreto n.º 6203 de 7 de Novembro de 1919. **Além das disciplinas que fazem parte do programa do ensino primário, também são referidos métodos e orientações que o mestre deve seguir para que a criança adquira conhecimento. Vemos assim, uma preocupação por parte do Ministério da Instrução para que os alunos tenham sucesso escolar. No entanto, os alunos com deficiência continuam a ser os eternos rejeitados para os quais não existem métodos, orientação ou programa, por parte do Estado.**

Dos programas do ensino primário geral fazem parte as seguintes disciplinas: português (1.ª, 2.ª, 3.ª, 4.ª e 5.ª classe), salientando que a 1.ª classe é essencialmente preparatória e formada por alunos que não sabem ler nem escrever e por alunos aos quais já foi iniciado o processo da leitura/escrita pela família, na escola infantil ou no chamado colégio particular, por isso o mestre deveria dividir os alunos em grupos segundo o seu grau de capacidade, de modo a obter em cada grupo uma média de aproveitamento no ensino. Ao findar a 1.ª classe, o aluno tinha que saber ler, embora lentamente, pequenos trechos com exacta articulação; ao nível da escrita, o aluno tinha que escrever breves e fáceis períodos; o ditado deveria ser um exercício colectivo e recomendava-se que o aluno não escrevesse palavras que não entendesse; a cópia só era utilizada quando o aluno fosse capaz de compreender o que escrevia; recomendava-se ainda que o mestre tratasse de assuntos adaptados à capacidade da criança, a sua condição social e ao ambiente doméstico onde vivia. Na 2.ª classe a leitura não podia ser hesitante; as narrativas tinham que ser breves, claras, escritas em linguagem simples, não empolada, mas bem portu-

guesa; no livro de leitura tinha que abundar matéria fácil e deleitante: fábula, lendas, narrações históricas, anedotas biográficas dos grandes portugueses, episódios gloriosos e comoventes, fenómenos impressionantes da natureza, em tudo tinha que existir a nota do dever e da solidariedade humana; era mester despertar nos alunos a paixão da leitura e cultivar-lhes o amor pelo livro, fazendo que o aluno lesse não somente na escola, mas também em casa. A leitura em casa também era recomendável, especialmente na 4.^a classe, na qual começavam os exercícios de reprodução e resumo das coisas lidas. O ditado continuava a existir, sendo precedido da leitura do trecho que os alunos iam escrever e das palavras e frases novas que nele se encontravam; em relação à escolha de prosas e poesias de bons autores modernos, o mestre deveria seleccionar as composições em prosa e verso que visse mais adaptadas à inteligência da criança e mais eficazes para a educação do sentimento e do gosto; eram iniciados os exercícios de memória, através de exercícios de nomenclatura acompanhados sempre do objecto designado, quer com a repetição de correlação de fáceis e breves trechos de prosa e poesia tirados de livros ou ditados; o ensino da gramática não podia exceder os fins do estudo da língua na escola popular, o mestre deveria tirar das leituras, da conversação, da correcção dos trabalhos, a regra gramatical, suscitando com arte casos dos quais pretendia derivar o preceito linguístico; o aluno tinha de distinguir com segurança o substantivo do verbo e do adjectivo, o artigo do substantivo. Também refere que o mestre não podia abusar dos exercícios de composição, que os alunos deviam ler muito e escrever menos e que só podiam compor quando tivessem ideias prontas. Nas observações é referido que o professor tem a liberdade de empregar ou não o ditado, de suprimir no exercício de composição o mais possível o uso de frases feitas e da imitação. O uso do dicionário escolar começava na 4.^a classe e o dos dicionários de erudição geral e especial na 5.^a classe.

O conhecimento da terra portuguesa era direccionado para a 1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a e 5.^a classe. O programa desta disciplina tinha uma orientação determinista e racional; as matérias eram distribuídas por todas as classes, tentando evitar a ideia do ensino numerativo e estéril que até aí se tinha feito. A preparação da criança para a vida individual e colectiva fazia parte da 1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a e 5.^a classe, este programa apenas se limitava a distribuir pelas cinco classes da escola primária geral assuntos sociais que o professor primário deveria conhecer para fazer “a preparação da criança para a vida individual e colectiva”, sob o princípio da lei de sociabilidade, isto é, da tendência natural do ser humano para viver em sociedade, mercê da desproporção entre as suas forças e as suas necessidades.

O cálculo, noções de geometria prática e elementar, aritmética e sistema métrico eram para as cinco classes. Nestas disciplinas aparece o programa de geometria separado do programa de aritmética e é chamada à atenção do mestre para o caso de algumas crianças terem já travado um primeiro conhecimento com as formas geométricas na escola primária infantil, assim como com a aritmética. Ao terminar o curso da escola primária geral o aluno deveria estar preparado para assimilar convenientemente as noções puramente conceptuais, já concatenadas e caracterizadamente científicas que assinalam ou deveriam assinalar o ensino secundário.

As ciências naturais (conhecimento dos fenómenos naturais mais simples e evidentes), o ensino desta disciplina era feita sem livro. Nas primeiras classes o professor relacionava a leitura e os conhecimentos da ocasião com pequenas lições de ciência naturais, iniciando assim os alunos nesse estudo. O ensino sistematizado só tinha lugar na 4.^a e 5.^a classe, devendo nestas, e já na 3.^a, ser-lhes destinados três tempos semanais. A ordem das lições indicada neste programa, dentro de cada ramo das ciências naturais podia ser alterada pelo professor, optando por desenvolver os assuntos que mais de perto se relacionassem com o meio em que os alunos estavam a exercer a sua actividade, podendo mesmo omitir alguns dos restantes, sem se preocupar com a possível passagem dos alunos para o curso secundário, onde as ciências naturais eram estudadas com diferentes orientações.

A zoologia era unicamente para a 3.^a, 4.^a e 5.^a classes. Para a 3.^a classe eram atribuídas (22 lições); para a 4.^a classe (14 lições) e para a 5.^a classe (13 lições). O ensino era feito com exemplares naturais, da região da escola, os quais o professor dissecava e eram examinar pelos alunos, desenvolvendo-lhes assim o hábito da investigação. Os alunos organizavam colecções de animais e de partes de animais com a respectiva descrição. Existiam em muitos lugares superstições acerca de certos animais, tais como a borboleta, o mocho, o sapo. O programa recomendava para o caso de existirem superstições em alguma região, estas serem combatidas na escola.

A botânica era outra disciplina que fazia parte do Ensino Primário Geral e só fazia parte dos programas da 3.^a, 4.^a e 5.^a classes. A botânica era ensinada tanto quanto possível com exemplares naturais, procurados e colhidos pelos próprios alunos segundo as indicações do professor, desenvolvendo assim hábitos de investigação. Além disso, cada aluno tinha que secar convenientemente exemplares botânicos e organizar a sua colecção. Para a 3.^a classe eram atribuídas (18 lições); para a 4.^a classe (10 lições) e para a 5.^a classe (9 lições).

O ensino da física era feito perante os fenómenos apresentados pela natureza ou provocados por experiências e o professor limitava-se ao reconhecimento e a indicar as principais aplicações. O programa de física era destinado a 3.^a classe (27 lições), a 4.^a (21 lições) e 5.^a classe (21 lições).

O ensino da química só tinha programa para a 4.^a classe com 10 lições e para a 5.^a classe 15 lições, a qual deveria ser desenvolvida particularmente nos centros industriais e todos os fenómenos deveriam assentar na observação e experiência. Caso a escola não tivesse material didáctico apropriado, o professor podia improvisar.

A mineralogia e geologia eram disciplinas para a 4.^a classe com 12 lições e para a 5.^a classe com 8 lições. O ensino da mineralogia era ensinado através de uma colecção de minerais e rochas da região em que se encontrava a escola. Cada aluno organizava também a sua colecção em caixas com divisões apropriadas, feitas nas aulas dos trabalhos manuais.

A modelação, desenho, caligrafia, trabalhos manuais e agrícolas, funcionavam para 1.^a, 2.^a; 3.^a, 4.^a e 5.^a classe. Os trabalhos manuais traduziam e criavam na escola a realidade e a vida. Todos os trabalhos manuais, modelação, desenho, caligrafia, etc., eram executados empregando ora a mão direita, ora a esquerda, desenvolvendo assim o ambidextrismo no aluno, quer ele tivesse mais jeito com a mão direita, quer com a esquerda. Evitando assim, o trabalho exclusivamente com uma só mão. Todos os trabalhos manuais eram executados pelos alunos de um e outro sexo, salvo os de costura e corte, que eram facultativos para os de sexo masculino.

A música e o canto coral faziam parte do programa de todas as classes. A música era ensinada por meio de canções, danças, jogos rítmicos, etc., tendo como papel preponderante na educação estética da gente portuguesa, porquanto a música tinha um sentimento estético na criança a fim de desenvolver o seu carácter e a sua moral. Dos 4 aos 7 anos a criança não aprendia a música lendo-a, mas sentindo-a, por isso o programa recomendava a canção combinada com gestos, e apontava para uma série de exercícios adequados as suas idades.

A higiene individual, ginástica e jogos educativos, também faziam parte dos programas da 1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a e 5.^a classe. A higiene individual, a ginástica e os jogos eram essencialmente práticos, principalmente nas classes infantis e primárias; pois segundo o programa “era pela prática das regras higiénicas, quer físicas, quer morais; dos exercícios ginásticos e das regras dos jogos educativos que se obtêm organizações sadias, robustas, belas e de acção” (Decreto n.º 6203/1919). Na educação física fazem parte: os efei-

tos higiénicos, físicos e morais, adaptados ao meio natural e social; os efeitos estéticos, sentimentos, atitudes, expressões; os efeitos económicos, força, destreza e agilidade e finalmente os efeitos psíquicos a pertinaz atenção, a firme vontade na acção útil, a disciplina e o comando consciente nos actos, de que resultam a liberdade de acção, a afirmação da individualidade, o ideal da perfeição.

É interessante verificar, em nosso entender, como os republicanos utilizaram os programas para sublinhar o valor absoluto da pessoa humana, a qual pode transformar-se pela educação num fim em si mesmo e não consideram a criança deficiente como pessoa humana, com direito à educação e a frequentar a escola oficial, por forma a conseguir a sua perfeição e a sua plena liberdade.

Em 1923, no tempo do ministro da Instrução Pública João José da Conceição Camoesas, é publicado no DG n.º 151 de 2 de Julho de 1923 o projecto composto por 24 bases, com o intuito de reorganizar os serviços da educação nacional. Jaime Cortesão na *Seara Nova*, referido por Carvalho, diz-nos “a reforma constitui, na crítica dos métodos de ensino e nos fins gerais que tacitamente se propõe, não só o mais sério documento político emanado de um governo, dentro da República, como a primeira tentativa de reforma nacional, orientada por um espírito democrático” (Carvalho, 2001: 702 e 703).

O projecto menciona diversos aspectos relacionados com as questões do ensino (a cultura física, a intelectual, a moral e social, as relações entre a escola e o ambiente, os jardins de infância, a educação de anormais...). Propõe que a educação pública deve compreender três categorias que designa por: – educação geral a qual abrange o grau infantil, gratuito ministrado em jardim-de-infância e com quatro anos de duração, dos três aos seis, sem carácter obrigatório; – o grau primário, obrigatório e gratuito em coeducação, com seis anos de escolaridade, dos sete aos doze, subdivididos em dois escalões, dos sete aos nove e dos dez aos doze; – o grau secundário, de quatro anos dos treze aos dezasseis. As crianças com deficiência, então chamadas de “anormais”, não tinham direito à educação nas escolas comuns, pelo contrário, só teriam direito à educação se o exame médico-psicológico assim o referisse, e sempre à parte, o mais afastadas da sociedade, em escolas próprias para elas. A proposta de Lei, no ponto n.º 7 dá destaque às “escolas para anormais”, referindo «**7. Escolas para anormais.** — Em todo os países civilizados a educação dos anormais se efectua ou tende a efectuar-se, em estabelecimentos especiais. A existência de anormais nas escolas comuns, como sucede entre nós, constitui um obstáculo ao progresso dos alunos são e um verdadeiro perigo moral para eles. Desde que sejam educados à parte, por métodos e processos adequados, evi-

tam-se não só estes riscos, como se consegue torná-los capazes de um rendimento social que liberte a colectividade do seu peso morto de seres improdutivos. O aumento da percentagem de anormais que condições de vida social dos nossos dias determinam, mais grave torna este problema, e com maior urgência impõe o estabelecimento de escolas desta especialidade.» e na Base 7.^a aplica o princípio anterior: «**BASE 7.^a: Educação de anormais, internatos para anormais profundos, escolas autónomas para atrasados mentais** — À medida da formação do respectivo pessoal docente e as disponibilidades do Tesouro, serão criadas escolas para anormais dos dois seguintes tipos: a) Internatos instalados no campo para anormais profundos (idiotas e imbecis); b) Escolas autónomas para atrasados mentais, com regime de semi-internato, instaladas nas cercanias dos centros urbanos. A educação dos anormais pautar-se-á pelos resultados do exame médico-psicológico e terá por objectivo o maior rendimento pessoal e social dos educandos.» (DG n.º 151/1923).

Este facto dá conta de que a educação ou os cuidados da criança com deficiência eram feitos no seio da família, em asilos e em instituições, longe da sociedade. Assistimos a um enquadramento assente no conceito de doença e incapacidade, a um estágio filantrópico, onde a doença é uma constante que não permite dotar a criança de capacidades sociais e cognitivas, ou a um estágio da assistência pública, onde os inválidos necessitados são institucionalizados para poderem ser ajudados e como “higiene social”. Podemos considerar uma intolerância em relação à criança com problemas, podemos mesmo considerar um estágio de extrema exclusão como o de Esparta e de Roma, onde as crianças com deficiência eram eliminadas para não afectar a moral social.

É de salientar que a Base n.º 23, apresenta como proposta que o Ministério da Instrução Pública passe a chamar-se Ministério da Educação Nacional, o que viria a acontecer treze anos mais tarde. Nesse mesmo ano a proposta de Lei sobre a Reorganização da Educação Nacional foi apresentado à Câmara dos Deputados, para ser discutida e aprovada, o que não viria a acontecer, em virtude do governo em que Camoesas era ministro cair, ficando a Reorganização da Educação Nacional conhecida como um documento histórico sem aplicação prática.

Após o golpe militar de 1926, surge a Ditadura Militar, seguida do Estado Novo. A política educativa desenvolvida é identificada como um projecto de educação nacionalista e autoritária, orientada para o doutrinamento e a inculcação ideológica e redutora das possibilidades e mobilidade social. Merecedora de apreciação é a maneira como passou a ser tratado o tema do analfabetismo nacional, “na óptica dos defensores de um Estado auto-

ritário mantido por grupos privilegiados, tornava-se legítimo perguntar antes de se admitir qualquer solução para o problema do analfabetismo, se, realmente, interessaria extingui-lo, ou se não seria preferível manter o povo na ignorância pois dela decorrem a sua docilidade, a sua modéstia, a sua paciência, a sua resignação.” (Carvalho, 2001: 726)

Nesse mesmo ano é aprovado o regulamento do IAACF, passando a ser definido como centro de: orientação e coordenação de serviços, particularmente consagrado à selecção e distribuição das crianças física e mentalmente anormais pelas diferentes instituições apropriadas, orientando e fiscalizando a sua educação e como centro de estudos e preparação de pessoal docente e auxiliar dessas instituições. Também funcionava como escola de «defeituosos da fala e anormais suficientemente educáveis» e a orientação das «classes de aperfeiçoamento» que funcionavam junto das classes normais (Costa, 1981a).

Outra reforma encetada pelo novo regime foi a Reforma do Ensino Primário, através do Decreto n.º 13 619 de 17 de Maio de 1927, a qual mantém a separação dos sexos e reorganiza o ensino primário em três categorias: – ensino infantil para ambos os sexos dos 4 aos 7 anos de idade; – o ensino primário elementar com carácter obrigatório para ambos os sexos, dos 7 aos 11 anos de idade; – o ensino primário complementar dos 11 aos 13 anos de idade, também para os dois sexos. Não encontramos nesta Lei preocupação por parte do Estado em organizar o ensino para crianças com deficiência. Com a reforma do ensino primário, nas localidades onde havia ensino infantil, os alunos podiam ser matriculados na 2.ª classe desde que tivessem tido aproveitamento no ensino infantil. Também refere que o ensino primário elementar é administrado em 4 classes sucessivas e do seu currículo fazem parte: cultura física; prática de higiene; canto coral; desenho geométrico e trabalhos manuais; leitura, escrita, redacção e gramática; aritmética e sistema métrico; ciências físico-naturais; corografia de Portugal e Colónias, história de Portugal e educação cívica. Os tempos lectivos passaram a ser de 40 minutos intervalados por um quarto de hora, começando às nove horas da manhã os trabalhos escolares, havendo cinco tempos lectivos em cada dia útil da semana. Em relação à avaliação do ensino primário elementar, os alunos tinham de realizar uma prova de exame a qual lhes daria um diploma.

Com o Decreto 16 077, de 26 de Outubro de 1928, são aprovados os programas do ensino primário elementar, assim como as instruções para a execução dos referidos programas, os quais entraram em vigor no ano lectivo de 1928/1929. O programa faz uma chamada de atenção para: a língua materna “insistimos especialmente na língua materna,

porque nos é precisa durante toda a vida e é a chave de todos os conhecimentos” e para o ensino da moral e da educação cívica “o ensino da moral e o da educação cívica são factor basilar para a obra da educação, e nem mesmo se compreende ensino sem estas duas disciplinas.”

Do programa fazem parte as disciplinas que irão ser trabalhadas e as respectivas instruções: para a 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a classe: língua materna; aritmética; geometria; desenho; geografia; trabalhos manuais; caligrafia; canto coral e trabalhos manuais femininos; para a 3.^a e 4.^a classe: – ciências físico – naturais; higiene; agricultura; história e economia doméstica. No plano de estudos do ensino elementar é dado realce a conteúdos programáticos de carácter mais prático e para aspectos da vida pública e social dos futuros adultos, revelando orientações no sentido de uma educação básica de cunho nacionalista. Nas considerações finais é referido que o professor deverá adaptar o programa às localidades onde lecciona (localidade piscatória, agrícola, industrial...).

Estes programas foram modificados com o Decreto n.º 16 730 de 13 de Abril de 1929, um ano após a sua entrada em vigor, para serem simplificados. Assim, do programa fazem parte as seguintes disciplinas: 1.^a e 2.^a classe (língua materna, aritmética, desenho, moral; da 3.^a classe: língua materna, aritmética, geometria, desenho, geografia, moral; da 4.^a classe: língua materna, aritmética, geometria, desenho, geografia, história, ciências naturais, moral e educação cívica. Todas as classes (1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a) têm em comum: trabalho manuais, caligrafia, educação física, canto coral, trabalhos manuais para o sexo feminino, palestras educativas e lições sobre física, higiene, agricultura e economia doméstica. Em relação as palestras, é referido que estas são de carácter obrigatório e adequadas à idade e sexo da criança, devendo ser abordado com maior incidência os temas relacionados com a higiene.

Em 1930, o ensino primário elementar é dividido em dois graus. O 1.º grau passa a ser constituído pelos programas das três primeiras classes e o 2.º grau pelo programa da 4.^a classe.

É também importante referir que as Escolas Normais Superiores onde eram formados os professores, foram extintas pelo e só viriam a ser criadas novas Escolas para formar professores quatro anos mais tarde, com o Decreto-Lei n.º 18 646, de 19 de Junho de 1930, as chamadas Escolas do Magistério Primário.

Todo este desinvestimento na formação dos professores, assim como a redução da escolaridade obrigatória, vão agravar o problema do analfabetismo, o qual o governo tenta combater com a criação dos “postos de ensino” através da promulgação do Decreto n.º

20 604 de 30 de Novembro de 1931. Os docentes dos postos de ensino eram chamados de “regentes escolares”, sendo irrelevante a sua formação académica, sendo só e exclusivamente importante a sua boa conduta moral. Este facto gerou muitas controvérsias e reclamações.

1.2. A prática educativa e o discurso legal de 1933 até 1974

A promulgação da Constituição a 11 de Abril de 1933 determina o fim do período da “Ditadura Militar” e o começo do “Estado Novo”. Com o Estado Novo em 1933, assistir-se-á à implementação de medidas de controlo e pressão sobre aqueles que eventualmente agissem contra as ordens estabelecidas. Com a nomeação de Salazar para Primeiro Ministro, em 5 de Julho de 1932, vão ser desenvolvidas grandes medidas na reforma do sistema educativo, sendo uma delas, senão a mais importante a Reforma Carneiro Pacheco, através da Lei n.º 1941 de 11 de Abril de 1936, que introduz a grande reforma do Estado Novo e foi assinada pelo então nomeado Ministro da Educação Nacional, António Faria Carneiro Pacheco sendo aprovada pela Assembleia Nacional, denominada “Remodelação do Ministério da Instrução”, constituída por dezassete artigos. Com esta reforma, o regime salazarista procura abranger todas as vertentes do sistema educativo e promover os valores do regime: obediência, hierarquia, devoção à Pátria, espírito nacional e devoção cristã. O Ministério da Instrução Pública passou a chamar-se Ministério da Educação Nacional, é criada a Junta Nacional de Educação e os quadros da Mocidade Portuguesa. Em Novembro desse ano, o governo prepara a reforma do ensino primário, tendo como principal objectivo ensinar bem a ler, a escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal. No artigo 1.º refere que o ensino primário elementar é obrigatório para todos os portugueses, ministrado em classes e compreende as seguintes disciplinas: língua materna (leitura, redacção e feitos pátrios); aritmética e sistema métrico; educação moral; educação física; trabalhos manuais, labores femininos e canto coral. O artigo 2.º salienta que a cada classe corresponderá um único livro, compreendendo as matérias de todas as disciplinas, sendo o Ministro da Educação Nacional o único autorizado a adoptar as providências necessárias para a sua elaboração.

Em 29 de Março de 1937, é apresentado o Decreto n.º 27 603, o qual reformula e aprova os programas do ensino primário elementar para a 1.ª, 2.ª e 3.ª classe, continuando em vigor, o programa da 4.ª classe. Tendo a escola como função, preparar as crianças para a utilização e bom rendimento das suas riquezas espirituais e que antes de ensinar a ler

e a escrever, a escola deve ensinar a falar. As disciplinas que fazem parte do ensino primário elementar são: língua materna; aritmética; trabalhos manuais e labores femininos; educação moral e canto coral. Destas disciplinas apenas referiremos os programas de língua materna e aritmética.

Assim, do programa de língua materna para a 1.^a classe faz parte (aquisição e correcção de vocabulário e de formas de expressão; leitura e escrita iniciais). Para a 2.^a classe (leitura de trechos simples; exercícios de memória; ortografia; redacção oral e escrita; desenho e caligrafia). Para a 3.^a classe (leitura corrente e expressiva; interpretação de sentido; exercícios de memória; denominação das palavras quanto à acentuação e ao número de sílabas; regras de ortografia e de acentuação; redacção oral e escrita).

Do programa de aritmética para a 1.^a classe (contagem de objectos; os números; os Algarismos; unidade e dezena; leitura e escrita de números até 99; as quatro operações dentro deste limite; cálculo mental; problemas); 2.^a classe (revisão da matéria da classe anterior; números inteiros até seis algarismos; ordens e classes; a fracção própria com dígitos; as quatro operações e as suas provas; dinheiro português; numeração romana; cálculo mental; problemas); para a 3.^a classe (revisão da matéria da classe anterior; as quatro operações com números inteiros e decimais; medidas de tempo; medição de linhas, capacidades, massas, superfícies e volume; medidas de peso e balanças usuais; cálculo mental; problemas; noções concretizadas de geometria: volume, superfície, linha e ponto; ângulos e polígonos; círculo e circunferência, paralelepípedo, cubo, cilindro e esfera).

O Ministério da Educação Nacional através da Lei n.º 1969 de 20 de Maio de 1938 aprova as dez Bases da reforma do Ensino Primário. Salientamos: na Base I, a qual dá destaque a assistência educativa pré-escolar; a Base II, que divide o ensino primário em dois graus (elementar e complementar), sendo o ensino elementar uniforme para cada sexo e **obrigatório para todos os portugueses física e mentalmente são, entre os sete e os doze anos, excluídas as crianças com algum tipo de problema (físico ou mental) de frequentarem a escola e serem educadas**. O ensino elementar abrangia a 1.^a, 2.^a e 3.^a classe e tinha como função habilitá-las a ler, a escrever e a contar. O ensino complementar (4.^a e 5.^a classe), dos dez aos dezasseis anos e é para os que desejem seguir estudos. Também refere que o ensino primário é primário é inteiramente gratuito para os pobres e os que não o forem, pagarão uma propina ou taxa moderadora.

Com o DL n.º 31 801 de 26 de Dezembro de 1941 é reaberto o IAACF, depois de seis anos de encerramento para obras. Este instituto continuou a funcionar num plano de assistência médico-pedagógica aos menores “anormais”. Funcionava como centro de

assistência aos menores “anormais” e não como uma escola de reeducação de “anormais”, daí nunca haver necessidade de elaborar programas para esta população de crianças.

Como foi referido atrás, só as crianças física e mentalmente sãs é que poderiam ser matriculadas e frequentar o ensino primário, ficando os “anormais” menores sem assistência. Tal facto continua a constituir uma inegável de segregação, colocando “rótulos” ou “etiquetas” nas crianças com algum tipo de problema, não sendo aceites pela sociedade, nem pela escola (a lei assim o decretava), não permitindo à criança com deficiência o direito a se exprimir, a revelar as suas capacidades e dificuldades. Toda esta situação de segregação e de obstáculos à integração das crianças com problemas nas escolas levou a que continuasse a não se saber o número de crianças com deficiência no nosso país. E leva-nos a evidenciar a desvalorização educativa da criança com deficiência em frequentar a escola, por parte do Estado, pois a política de pensamento consistia em separar e isolar este grupo de crianças do restante grupo de crianças com idade escolar, da escola e da sociedade. No entanto, podemos ver que começa a haver uma necessidade de resolver o problema destas crianças. É neste contexto organizacional que a sociedade do antes da 2.^a guerra Mundial se encontra, ou seja, num estágio da assistência pública, o que importa é institucionalizar a “criança anormal”, continuando a segregá-las da sociedade.

Após a segunda Guerra Mundial

Com a segunda Guerra Mundial, as mentalidades começam a mudar, assim como a sociedade, pois o número de mutilados, estropiados e com problemas mentais é muito numeroso. É deste modo que vemos alterar-se a atitude da sociedade face aos seus direitos, sucedendo-se a partir desta data numerosas e importantes organizações com o desejo e intuito de proteger o ser Humano, valorizando o conceito de igualdade de oportunidades, direito à diferença, justiça social e solidariedade nas novas concepções jurídico-políticas, filosóficas e sociais, como a Organização das Nações Unidas (ONU); a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), criada em 4 de Abril de 1947; a Organização Mundial de Saúde (OMS); a Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada em 10 de Dezembro de 1948; a Declaração dos Direitos da Criança emanada a 20 de Novembro de 1959. O Estado português não fica alheio a estas mudanças e começa a considerar os termos “integração social” e “normalização” promulgando legislação para o efeito.

O DL n.º 35 401, de 27 de Dezembro de 1945, no qual são descriminadas as funções do IAACF, como refere Ana Marias Bénard da Costa, “as suas novas funções: a) funcionar como dispensário de higiene mental infantil, para todo o país; b) servir de centro de observação e orientação pedagógica dos menores com «anomalias mentais»; c) formação de docentes e técnicos e o estudo no campo médico-pedagógico.” (Costa, 1981a: 311) e o DL n.º 35 801, de 13 de Agosto de 1946, que estabelece a criação de “classes especiais” junto das escolas primárias, as quais eram orientadas pelo IAACF. Assiste-se a fase de empenhamento e preocupação, não só em relação ao cidadão adulto, como também da criança com problemas. Podemos reconhecer um estágio de direitos fundamentais, onde há necessidade de proceder à educação de todas as crianças, quaisquer que sejam os seus problemas. Os dispensários de higiene mental infantil espalhados pelo país, passam a observar e a orientar pedagogicamente todas as “crianças anormais” e são criadas as primeiras classes especiais nos edifícios das escolas, mas em salas próprias. As primeiras classes especiais, destinadas inicialmente a “crianças anormais” e mais tarde a crianças com inaptações escolares e debilidades ligeiras. Eram turmas com um máximo de 15 alunos que, embora estivessem no edifício de uma escola regular, estavam todo o tempo lectivo na classe especial com um professor especializado pelo instituto. Segundo Ana Maria Bénard da Costa (1981a) a primeira classe especial terá aparecido em 1947 e em 1979 havia 86 classes especiais e 47 classes de apoio.

Em 1947, o Instituto Araújo Porto passa para a dependência das irmãs Franciscanas, quanto à educação de raparigas “surdas”, sendo os rapazes “surdos” até então aí educados transferidos para o Instituto Jacob Rodrigues Pereira em Lisboa.

Para combater o problema do analfabetismo, em 27 de Outubro de 1952 é promulgado o DL n.º 38 968 e apresentado “O Plano de Educação Popular” com o intuito de reforçar a obrigatoriedade do ensino primário e tentar acabar com o analfabetismo, tornando exequível o princípio da escolaridade obrigatória: para o efeito, adoptaram-se medidas repressivas que poderiam ir desde as penas pecuniárias, até à prestação de trabalho em obras públicas, além de que a posse do diploma da instrução primária seria condição necessária para o acesso a um conjunto de possibilidades (obtenção da carta de condução, autorização para emigrar, entre outras). Todos os alunos eram obrigados a cumprir a instrução primária, até aprovação no exame de ensino elementar, com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos. Os encarregados de educação eram responsáveis pelo cumprimento desta obrigação, sendo dispensadas as crianças “anormais” da obrigatoriedade de frequentarem a escola e das suas famílias receberem o abono de família instituído no artigo n.º 9 do DL mencionado, continuando a ter unicamente direito a assistên-

cia numa instituição ou numa classe à parte. Em 31 de Dezembro de 1956, e promulgado o DL n.º 40 994, o qual reforça a escolaridade obrigatória, até a 4.ª classe, para todos os menores do sexo masculino.

Ainda não assistimos à igualdade de direitos de todas as crianças poderem frequentar o mesmo espaço educativo, pois as crianças com problemas continuam a ser classificadas e rotuladas, marginalizadas das classes regulares e colocadas em classes especiais, mas começamos a assistir a acções de mudança por parte do Estado no que diz respeito à educação e ao facto de serem incluídas no ano de 1950 nas estatísticas da educação, nos cálculos das percentagens de analfabetismo das crianças dos 7 aos 11 anos de idade.

Em 1951/52, o Doutor António Gonçalves Amaral especializa-se no ensino de deficientes auditivos na Universidade de Manchester. No seu regresso de Inglaterra, passa a dirigir o Instituto Jacob Rodrigues Pereira e funda, em 1955, a revista “Criança Surda”. É a partir desta altura que se criam mais instituições para a educação de surdos no país, surgindo assim, em 1957, o Colégio São Francisco de Sales; em 1964, o Instituto de Surdos de Bencanta; em 1965, o Instituto de Surdos do Funchal; em 1968, o Instituto de Ponta Delgada e o Instituto de Surdos do Porto e, em 1969, o Instituto de Surdos em Beja.

Em 1956 a Liga Portuguesa de Deficientes Motores inicia as suas actividades, criando uma escola dotada de serviços de reabilitação motora e um lar anexo. E em 1961 são alteradas as condições do IAACF, passando para a tutela do Instituto de Assistência Psiquiátrica e em 1963, fica dependente da Direcção Geral do Ensino Superior.

Quanto ao período de alargamento da escolaridade obrigatória para o sexo feminino, só viria acontecer quatro anos mais tarde, por DL n.º 42 994, de 28 de Maio de 1960, onde são também anexados os programas do ensino primário. O artigo 1.º do DL determina que o ensino primário seja constituído por quatro classes, formando um só ciclo o qual termina com a aprovação no exame da 4.ª classe; o artigo 2.º refere que o ensino primário é obrigatório, até a aprovação do exame final, para ambos os sexos e com as idades compreendidas entre os sete e os doze anos de idade.

Com o DL n.º 45 810 de 9 de Julho de 1964, é aumentado para seis anos a escolaridade obrigatória e o ensino primário passa a ser constituído por dois ciclos: o ensino primário elementar, correspondente às quatro classes e o ensino primário complementar, formado por duas classes, continuando a ser obrigatório o ensino primário para ambos os sexos. É de salientar que nesse mesmo ano, através do Decreto n.º 45 832 de 25 de Julho de 1964, é alterado curso destinado à “preparação de professores de ensino de anormais”,

passando a chamar-se “curso de especialização de crianças inadaptadas”, continuando a funcionar no IAACF “os progressos alcançados pelas ciências da educação e recuperação das crianças física ou psiquicamente diminuída, aconselha a actualização da orgânica do curso de especialização” (DL n.º 45 832/1964).

É no decorrer da década de 60, que surge, “um novo modelo de resposta à depressão ou ansiedade dos alunos, então chamado psicopedagógica, derivado da linha médico-psiquiátrica dos serviços médico-pedagógico, marcada por uma intervenção de dominante psicoterapêutica, sobretudo de modelo psicanalítico” (Niza, 1981: 151 e 156). Esse modelo que se afirma em Paris a partir do Liceu Claude Bernard em 1946, só vem instalar-se em Lisboa nos anos 60, como Serviço de Higiene Mental Infantil sob a direcção do Dr. João dos Santos, que fora assistente de Vítor Fontes no IAACF.

O Instituto de Assistência a Menores (IAM) sob a tutela da Direcção-Geral de Assistência cria em Julho de 1964 os “Serviços de Educação de Deficientes, primeiro de deficientes mentais, depois deficientes auditivos e, finalmente, deficientes visuais, com o objectivo de organizar meios educativos para crianças e jovens em todo o país” (Costa, 1981a: 312). Dos serviços de educação de deficientes fizeram parte “os directores dos mais reputados estabelecimentos de deficientes que desencadeiam, pela primeira vez, um plano nacional de educação para deficientes apoiado pelas novas verbas do então recém-nascido Totobola. Numa meia dúzia de anos se dão passos marcantes da educação especial em Portugal” (Niza, 1981: 154). Com os serviços de educação de deficientes, foram criados estabelecimentos oficiais e a remodelação de outros privados já existentes, com os quais se estabeleceram acordos de cooperação e serviços de apoio técnico e financeiro.

Além dos serviços de educação de deficientes, o IAM também criou outras estruturas como: – a organização de cursos de especialização no ensino de deficientes visuais e auditivos para professores e educadores de infância, devido a falta de professores especializados; – a criação de um centro de observação médico-pedagógica que viria, em 1967, a transformar-se no centro de observação e orientação médico-pedagógica, incumbido “sobretudo de observar e seleccionar os candidatos aos serviços de protecção à infância e juventude, orientar os menores assistidos em internato e vigiar a sua adaptação” (Niza, 1981: 154). Seria o Doutor Joaquim Bairrão Ruivo, ao organizar um seminário “médico-psicopedagogia” na abertura deste serviço, a introduzir, deste modo, em Portugal a “prática inovadora da formação sistemática em serviço” (Niza; 1981); – a criação de um centro permanente de Braille, tendo ainda, remodelado em Portugal a Imprensa Brail-

le destinada a produzir livros para alunos cegos; – um serviço para apoiar os pais e crianças cegas, o Serviço de Orientação Domiciliária.

O IAM também deu apoio ao Centro Infantil Hellen Keller, uma das primeiras escolas, em Portugal, a tentar a educação conjunta, nas suas classes, de crianças cegas, amblíopes e visão normal. A qual veio a servir de *pivot* para que mais tarde, muitos alunos cegos, que tinham estado no Centro, pudessem frequentar escolas regulares, pela primeira vez, no preparatório e secundário com a ajuda de professores do mesmo Centro, “em 1968, o IAM desenvolveu esta experiência colocando ao serviço dos alunos integrados professores especializados, num regime de “sala de apoio” introduzindo este programa no Porto e em Coimbra. Dois anos mais tarde, com a participação do Ministério da Educação, iniciou-a em escolas primárias de várias regiões do País” (Costa, 1981a: 313).

Vemos assim, que desde muito cedo em todo o país assiste-se a uma renovação do ensino especial, para o qual muito contribuiu o IAM “entre 1965 e 1970, o IAM organizou e criou 8 estabelecimentos educativos para deficientes visuais, 10 para deficientes auditivos e 11 para deficientes mentais” (Costa, 1981a: 313).

Através da Portaria n.º 23 485 de 16 de Julho de 1968, são aprovados os programas do ensino primário elementar e as directrizes didácticas. Do programa constam as seguintes disciplinas: – língua portuguesa para a (1ª, 2ª, 3ª e 4ª classe), nas observações é referido que “o ensino da língua portuguesa – bem compreender, bem falar, bem escrever – sobreleva o de qualquer das outras matérias do programa”, também refere que o ensino da língua portuguesa é “um excelente meio educativo e como vínculo de unidade nacional”; – aritmética; – ciências geográfico-naturais; – desenho; – trabalhos manuais; – educação física; moral e religião; – educação musical (1ª, 2ª, 3ª e 4ª classe); – geometria; – história de Portugal; – (3ª e 4ª classe); – educação feminina.

O aparecimento das Associações de Pais

As crianças com deficiências mentais e motoras são as mais abandonadas do sistema oficial. Sentindo este abandono, falta ou escassez de meios por parte das entidades oficiais do país, começa a surgir um movimento de pais que se organizam em associações com vista à criação de estruturas educativas para os seus filhos.

Em 1960, por iniciativa de um grupo de pais de crianças com paralisia cerebral é fundada a “Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral”, que cria um primeiro centro em Lisboa e, em 1970 e 1975, dois novos centros abriam portas em Coimbra e no Porto.

Em 1962, com um outro grupo de pais surge a “Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides”, que passaria mais tarde a chamar-se “Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais – APPACDM” e que viria a abrir o seu primeiro centro, três anos mais tarde, em 1965. Foram, ainda, fundadas outras associações para apoio e defesa de portadores de deficiências específicas: a Associação Portuguesa para Protecção às Crianças Autistas em 1971 e, a Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes auditivas.

O início da década de setenta, até ao 25 de Abril de 1974, é marcado pela entrada de José Veiga Simão na pasta da educação a convite de Marcelo Caetano “com o propósito declarado de reorganizar a vida nacional” (Carvalho, 2001: 807).

As alterações mais significativas ocorrem, para sermos mais precisos, em 1973. Contudo, não acontecem por acaso, mas enquadradas e na sequência de todo um processo de remodelação do sistema educativo, as quais são iniciadas com a chegada de Veiga Simão, tido como um “liberalizante”, ao Ministério da Educação Nacional (1970-74), o qual se propõe fazer uma grande reforma no ensino, “é ele quem primeiro fala em “democratização” do ensino, em oposição à expressão usada até à data generalização do ensino a todos os portugueses” (Teodoro, 1976: 52).

O propósito desta reforma é melhorar a imagem do regime, tanto ao nível interno como externo, visto que, Portugal já tinha sido muito criticado por parte da ONU, devido à guerra colonial e à repressão estudantil. Veiga Simão apresentou dois projectos a 16 de Janeiro de 1971: o Projecto do Sistema Escolar e o das Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior. Para ambos o ministro pediu a colaboração do público, “sublinhe-se a atitude do ministro em solicitar a colaboração crítica do público para projectos do Governo, pondo em causa a infalibilidade das autoridades que presidem aos destinos da nação.” (Carvalho, 2001: 809)

O Ministério da Saúde e Assistência determina, através do DL n.º 37 de 7 de Fevereiro de 1973, que “...os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Saúde e Assistência possam dispor de oficinas para iniciação e formação profissional dos respectivos educandos (deficientes)”. Nesse mesmo ano e mês, são promulgados dois Decretos: um em 12 de Fevereiro, o DL n.º 44, através do qual organiza a Direcção Geral do Ensino Secundário (DGES) e cria uma divisão do Ensino Especial e Profissional e o DL n.º 45, no qual organiza a Direcção Geral do Ensino Básico (DGEB) e cria uma Divisão de Ensino Especial “estas divisões orientariam as suas actividades para a especialização de professores e para a organização de estruturas regionais capazes de desenvolverem

o «ensino integrado» de crianças e jovens deficientes visuais, auditivos e motores” (Costa, 1981a: 314). É nesta altura, que podemos considerar que o Ministério da Educação (ao criar as divisões do ensino especial), começa a assumir a responsabilidade da educação das crianças deficientes, a qual, até aí, estava em grande parte dependente da Segurança Social e de entidades privadas.

Estas divisões funcionariam em coordenação com dois outros Ministérios: o Ministério das Corporações e Previdência Social e o Ministério da Saúde e Assistência.

Da análise do DL n.º 45/73 de 12 de Fevereiro (DGEB) poderemos salientar: “artigo 13.º – 1: compete à divisão do ensino especial: – efectuar, em colaboração com outros departamentos públicos interessados, o rastreio das crianças deficientes ou inadaptadas; – orientar, nos estabelecimentos públicos ou privados, as actividades pedagógicas dos cursos ou classes especiais; – fomentar a criação de cursos ou classes especiais; – dedicar especial interesse à integração das crianças diminuídas ou inadaptadas em classes normais, promovendo a criação de cursos de readaptação ou recuperação; – colaborar activamente com os departamentos competentes do Ministério da Educação Nacional, na formação e aperfeiçoamento dos agentes de ensino, destinados às classes ou cursos especiais”. O rastreio, a observação e avaliação das crianças com algum problema era realizado pelos serviços de Saúde Escolar dos Centros de Saúde e pelos Serviços de Medicina Pedagógica, os quais procediam a elaboração de um perfil baseado no modelo médico-diagnóstico o qual tinha a preocupação em classificar e diagnosticar, em vez de possibilitar uma melhor integração escolar.

Também o DL n.º 44/73, de 12 de Fevereiro (DGES), faz muitas referências à formação académica das crianças “diminuídas ou inadaptadas” e à formação especializada de professores. Dá uma especial ênfase à renovação, ao nível da orientação vocacional e às escolas de formação profissional de nível secundário, pertencentes ao Ministério.

Em 1973 dá-se a reforma do sistema educativo, com a Lei n.º 5 de 25 de Julho, conhecida como “Reforma Veiga Simão”, constituída por 29 bases. Com esta reforma, o direito da igualdade de oportunidades começa a germinar, pois aparece pela primeira vez o Estado a garantir e assegurar a todos os portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino. Com esta reforma o sistema educativo passa a abranger a educação pré-escolar (destinada às crianças dos 3 aos 6 anos de idade), a educação escolar (compreendendo o ensino básico, o qual abrange o ensino primário e preparatório; secundário e superior e a formação profissional) e a educação permanente.

Na abrangência do sistema educativo da “Reforma de Veiga Simão”, o ensino especial não faz parte da educação nacional. No entanto, sente-se alguma preocupação, em relação às crianças com algum tipo de problema, quando na base V é referido que uma das funções da educação pré-escolar é o diagnóstico de deficiências, inaptações ou precocidades das crianças, o seu tratamento e orientação. Em relação à educação escolar, na base VI, é salientado que o ensino básico deve assegurar a todos os portugueses a preparação mínima indispensável à sua participação na sociedade e proporcionar às crianças deficientes e inaptadas, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo. Com esta reforma, o ensino básico passa a ter a duração de oito anos, sendo o ensino primário de quatro anos e dele fazerem parte as disciplinas de língua portuguesa, aritmética, história e geografia (as quais devem atender a aspectos da pátria e a aspectos da localidade), iniciação na educação física e actividades manuais. Também refere que durante o 1.º período da 1.ª classe, o professor deve observar a criança na sua globalidade, para detectar algum tipo de problema, para serem encaminhadas para classes de transição ou para classes ou estabelecimentos de educação especial, destinados a crianças deficientes ou inaptadas. A escola constitui o instrumento de observação e diagnóstico da criança, pois não assistimos a nenhum tipo de impedimento das crianças com problemas serem matrículas, como anteriormente acontecia.

O início dos anos 70 constitui, certamente, um marco na Educação Especial, por todo o lado, começa a crescer o movimento em prol da integração da criança deficiente nas classes regulares, pois a experiência com crianças deficientes visuais e auditivas começava a resultar, mas não chegava, pois existiam as crianças com deficiência mental, motora e outras, as quais careciam de educação, por outro lado, tinha começado o investimento na formação dos deficientes e inaptados, faltava, agora, criar um órgão que coordenasse todos os múltiplos organismos que se encontravam dispersos, orientados por diversos diplomas legais, permitindo assim que, a reabilitação constituísse um processo global, contínuo e unificado. Foi assim que nasceu a Comissão Permanente de Reabilitação, com o intuito de coordenar as várias actividades existentes, através do DL n.º 474, de 25 de Setembro de 1973, “destinada a coordenar as actividades dos Ministérios e serviços interessados na aplicação dos princípios e métodos da reabilitação médica, educação, formação e integração social de deficientes, bem como a dirigir, a nível nacional, o planeamento das medidas a executar neste domínio” (artigo 1.º DL 474/73). Uma outra novidade, foi a concessão de “um subsídio mensal vitalício, cumulável com o abono de família, a favor dos filhos beneficiários que sofram de diminuição física e psíquica”, pro-

mulgada através do DL n.º 485, de 27 de Setembro de 1973 do Ministério das Corporações e Previdência Social.

Outra das inovações propostas foi a criação em 11 de Agosto de 1973, das escolas Normais Superiores que serão extintas dois anos mais tarde. Fica, no entanto subjacente a ideia que surgirão, em seu lugar, as Escolas Superiores de Educação e as Universidades Novas, as quais tomarão a seu cargo a formação de professores especializados.

A criação das Escolas Normais Superiores foi, no entanto, uma entre muitas das inovações que não se viriam a concretizar, tanto mais que a contradição entre os princípios que dominavam a referida reforma e a realidade socio-económica e política era por demais evidente. A prova está em que, enquanto Veiga Simão defendia a participação dos estudantes e professores na política educativa, mandava encerrar associações de estudantes, invadir universidades pela polícia, censurar a imprensa e os espectáculos.

Assim, assumindo a sua função formadora, a DGEB promove, em 1973, um curso de especialização no Ensino de Crianças Deficientes Visuais, Auditivas e Motoras, com a duração de dois anos. Paralelamente, a DGES organiza, em 1974 um curso de especialização no Ensino de Crianças Deficientes Visuais, com igual duração. Passando posteriormente essa responsabilidade, para a DGES, tendo o curso como objectivo "...preparar professores, para exercerem uma compensação educativa a crianças deficientes, integradas em "classes normais", não pondo de parte que, alguns dos professores viessem a exercer o ensino em classes destinadas a crianças cegas, surdas ou deficientes motoras de alguns estabelecimentos particulares ou oficiais, dependentes da Direcção-Geral de Assistência..." (Sim-Sim, 1995).

Estes foram os únicos cursos organizados pelas DGEB e DGES, passando posteriormente essa responsabilidade, para a DGE Superior. O IAACF foi o detentor, até 1985, da formação de professores na área da deficiência mental. No entanto, o abismo existente entre o número de crianças a necessitar de ensino especial em 1973 e o número de crianças apoiadas, nesse mesmo ano, continuaria a persistir, uma vez que, o número de professores especializados que se formaram não foi de forma alguma superar as lacunas em questão.

Nos primórdios dos anos 70, surgem fortes movimentos sociais, políticos educativos e legislativos inspirados pelos ideais de justiça social. O movimento de integração faz-se sentir principalmente nos países nórdicos, Suécia, Dinamarca e Noruega, colocando em causa o sistema tradicional da Educação Especial considerando-a como "discriminatória, antidemocrática e ilegal". Nos Estados Unidos da América, é promulgada a Lei 94-142 de

1975, a qual propõe que o ensino das crianças deficientes deve ser feito com os seus pares, de forma universal e gratuita “a Lei americana apresenta quatro componentes principais do ensino integrado: o direito a uma educação pública adequada, por outras palavras, um ensino adequado para todos; o direito a uma avaliação justa e não discriminatória, o que implica a existência de instrumentos de avaliação adequados sob o ponto de vista linguístico, cultural e psicométrico; o direito dos pais de recorrer à autoridade judicial quando as recomendações da integração não forem observadas; e o estabelecimento de um Plano Educativo Individual” (Ruivo; 1998: 22).

À medida que o conceito de igualdade vai ganhando força e se expande, a situação de passividade por parte do Estado evolui para outra de maior empreendimento, no que diz respeito ao tratamento da criança com deficiência e à mudança de termos quando se refere a ela. O Ministério da Educação começa a assumir a responsabilidade da criança deficiente e a educação especial adquire um cariz educacional, deixando o serviço assistencial para outros organismos. Na escola começam a aparecer as primeiras classe para deficientes do foro mental e as crianças com deficiência visual e auditiva começam a ser integradas nas salas de aula, junto das outras crianças. Pela primeira vez em Portugal, o Ministério da Educação chama a si, ainda que de forma tímida, a tutela sobre a educação das crianças com deficiência.

1.3. A prática educativa e o discurso legal de 1974 até 1978

Com o golpe militar de 25 de Abril de 1974, o qual pôs termo ao regime autoritário implantado em 1926, trouxe com ele muitas mudanças e esperanças de poder resolver muitos problemas no ensino em Portugal, “a 23 de Maio de 1974 (não passara um mês sobre o 25 de Abril) um grupo de pessoas iniciava a dinamização de todos os que trabalhavam com deficientes e começava assim um movimento de âmbito nacional tentando equacionar e encontrar soluções para os problemas da educação especial” (Margem, 1977: 8). Este grupo de pessoas elaborou um documento que enviou em Julho de 1974 à Secretaria de Estado da Segurança Social e ao Ministério da Educação e que propunha algumas alterações para uma nova política em relação às crianças com deficiência. Alegando que todas as crianças e adolescentes que tivessem condições de integração deveriam frequentar o ensino regular e aqueles que o não pudessem fazer deveriam frequentar escolas especiais criadas para o efeito ou reestruturadas. Começava a adivinhar-se um crescente interesse em proceder à integração de crianças deficientes nas classes regulares, o que levou à contestação das classes especiais, surgindo propostas para

transformá-las em salas de apoio. Algumas classes modificam-se nesse sentido, mas o IAACF relega-as para a responsabilidade da DGEB e para a DGE Superior uma vez que estavam deslocadas naqueles departamentos.

No sector da educação, as mudanças, as vicissitudes, os avanços e retrocessos seguem uma trajectória concomitante à da revolução política, assumindo as escolas um papel democratizador e implementador de novas ideias, pois “a escola tem por objectivos fundamentais romper definitivamente com um sistema de ensino que contribuiu para o aprofundamento das desigualdades sociais e culturais, fomentar o desenvolvimento do espírito crítico e anti dogmático...” (Pedro, 1997: 118). As escolas passam a ter uma função importantíssima, no movimento de participação democrática dos alunos e professores, assim como na tomada de decisões ao nível da administração dos estabelecimentos de ensino.

Com o primeiro Ministro da Educação do após 25 de Abril, dá-se início à criação de uma comissão, a qual tinha como função reformular os currículos de todos os sectores de ensino, dando origem a modificações profundas, as quais tinham como objectivo assegurar a “desfascização” do ensino, legado do anterior regime e criar uma nova política educativa assente numa base democrática, a qual exige pluralismo, responsabilidade, participação e competência.

Com a formação do II Governo Provisório, a pasta da Educação foi entregue a Vitorino Magalhães Godinho, o qual tinha de assegurar o regular início e funcionamento do ano lectivo 1974/1975. Dado o pouco tempo disponível, o único programa que foi totalmente reformulado foi o programa da primeira classe, limitando-se para os restantes anos de escolaridade, orientações básicas para o ensino.

Após a reforma do programa da 1.^a classe, a DGEB via a necessidade de alargar a reforma aos restantes anos de escolaridade do ensino primário elementar, “dado que o programa da 1.^a classe foi objecto duma modificação profunda, havia que prolongar, em alteração idêntica, os programas de continuação.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1975: 7). Dessa necessidade, a DGEB cria uma comissão de técnicos e convida a participar vários representantes, assim “(...) constituiu-se uma comissão ampla, em que tomaram parte, além dos elementos da Direcção-Geral, representantes doutras entidades oficiais e particulares, designadamente instituições de carácter pedagógico. Convidou-se o Sindicato dos professores” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1975: 8).

Vemos pela primeira vez um governo a convidar um grupo de pessoas não referente a ele para reformular e criar novos programas os quais iriam ditar os assuntos a serem lec-

cionados pelos docentes. Temos assim uma escola “aberta” à comunidade educativa onde todos os intervenientes podem opinar e debater conceitos e ideias os quais vão ser transmitidos aos futuros Homens, “uma sociedade votada à realização dos fins comuns do Povo Português só pode ser edificada com a acção conjunta de todos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1975: 8).

Os anos de 1974/1975, foram anos de mudança não só por parte do Ministério da Educação (em alterar os programas), mas também para Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (criada em 1960), que com grande empenhamento dos pais de crianças deficientes mentais, impulsionaram a criação de dois novos centros – um no Porto e outro em Coimbra, que foram apoiados pelo Ministério da Acção Social e pelo Ministério da Educação. A partir desta data, grupos de pais por todo o país organizam-se e dinamizam movimentos em prol da criança deficiente, edificando escolas para crianças com deficiência mental, nas mais diversas regiões. Em cinco anos foram conseguidas mais 52 escolas, algumas das quais com sectores anexos para formação profissional. Todas elas funcionavam em regime de semi-internato, deslocando-se as crianças diariamente à escola especial, não as retirando assim do calor familiar. As Cooperativas de Educação e Reabilitação para Criança Inadaptadas (CERCIS) foram outras das associações cooperativas que começaram a proliferar, no sentido de dar rumo às crianças deficientes e às carências existentes na área do Ensino Especial, assim como os centros A.P.P.A.C.D.M. que começam a ser criados por todo o país, como refere Ana Maria Bénard da Costa “a partir de 1975, a Divisão do Ensino Especial da DGEB passou a apoiar escolas para deficientes mentais criadas, a partir desse ano, por iniciativa de cooperativas e associações de pais” (Costa, 1981a: 314).

Programa do Ensino Primário Elementar de 1975 (programa laranja)

Em 1975, surgem os programas “laranja” (designação pela qual eram conhecidos os programas para o ensino primário de 1975, devido à cor alaranjada da sua capa), os quais entrariam em vigor no ano lectivo de 1975/1976. No plano dos princípios norteadores da acção educativa, eram enunciados os pressupostos duma filosofia centrada no estudo da psicologia evolutiva, onde a criança deveria ser encarada como um indivíduo em evolução, onde a sua participação contribuiria para o seu processo de formação.

Deste postulado era derivado um conjunto de objectivos da acção pedagógica como: “educar é aceitar e respeitar a pessoa, ajudando-a a criar a sua felicidade e a participar na felicidade dos outros; educar é formar homens livres, isto é homens capazes de se

comprometerem conscientemente em tarefas de emancipação...” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1975: 11).

Com estes programas temos uma visão menos compartimentada do ensino, onde o regime de classes foi substituído pelo de fases de aprendizagem, com a duração de dois anos cada uma. A 1.^a fase, constituída pela 1.^a e 2.^a classe e a 2.^a fase pela 3.^a e 4.^a classe. No percurso de cada fase o progresso dos alunos não estava sujeito a qualquer selecção, sendo apenas efectuada entre a 1.^a e a 2.^a fase e no termo da 2.^a fase com base no aproveitamento escolar atingido. Este processo permitia às crianças que no fim da 1.^a classe não tivessem alcançado as metas exigidas, poderem recuperar durante a 2.^a classe sem serem forçadas a repetição.

No início do programa são apresentados os objectivos que os alunos da 1.^a fase tinham que atingir e uma proposta de actividades iniciais, em virtude de muitos alunos não frequentarem o pré-escolar, dada a inexistência de jardins-de-infância no nosso País naquela altura. A finalidade destas actividades tinham sido estabelecidas nos anteriores programas, tendo como objectivo implementar os pré-requisitos para a iniciação da leitura/escrita e não provocar logo de imediato situações de insucesso. Podemos referir algumas dessas actividades: a adaptação da criança à escola; uma propedêutica geral, com vista a futuras aquisições; a observação global de cada criança, com a finalidade de detectar possíveis deficiências e prevenir futuras inaptações.

Vemos pela primeira vez num programa emanado pelo Estado que alerta o professor do ensino primário para a observação individual da criança, a fim de detectar possíveis problemas ou deficiência, que podem comprometer o ritmo de aprendizagem da criança, propondo que o professor neste período estimule a comunicação espontânea e informal, o conhecimento mútuo e o desenvolvimento de interesses comuns dos alunos, através do desenvolvimento de actividades de tipo lúdico, como jogos, brincadeiras, actividades que vão ao encontro da idade da criança. Por outro lado era-lhes aconselhado que procurassem organizar outras actividades para os alunos que não tivessem dificuldades, para não travar o processo de aprendizagem.

Dos programas do ensino primário de 1975 fazem parte as seguintes rubricas: primeira fase: actividades iniciais; meio físico e social; língua portuguesa; matemática; expressão plástica; movimento música e drama e educação física. Segunda fase: língua portuguesa; matemática; meio físico e social; saúde; expressão plástica; educação física e educação musical. O ensino da religião e moral Cristã ficou, como até então, sob a responsabilidade das autoridades eclesiásticas.

O conjunto das actividades propostas na rubrica das actividades iniciais, eram dirigidas para: visão; tacto; audição; esquema corporal; lateralidades; orientação no espaço; orientação no tempo; coordenação; ritmo e auto-domínio.

O programa da 1.^a fase começava pelo meio físico e social “será a partir das actividades nela sugeridas que todas as outras rubricas procurarão conseguir os seus objectivos específicos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1975: 27) e o da 2.^a fase pela língua portuguesa.

É a partir do meio físico e social que o professor na 1.^a fase inicia as actividades para atingir os objectivos das restantes rubricas. Desta rubrica fazem parte os seguintes temas: Identificar-se como elemento participante e responsável no grupo em que vive (família e escola); Identificar outros elementos do meio que o cerca (pessoas, animais, vegetais, minerais); observar relações de interdependência entre as pessoas e o meio ambiente (habitação, vestuário, alimentação); identificar os factores do meio que podem constituir riscos para a saúde; Identificar as várias pessoas do seu ambiente, associando-as às suas funções na comunidade.

Em relação à língua portuguesa “todo o programa evidência que as actividades sugeridas na presente rubrica não devem processar-se em compartimento estanque mas em íntima relação com as outras rubricas.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1975: 37). Os temas desta rubrica são: expressão oral e expressão escrita. Na rubrica da matemática o objectivo principal era levar a criança a raciocinar em diferentes situações do seu dia a dia. Fazendo parte temas como: introdução dos números, iniciação à adição e à subtracção, prosseguimento da contagem; representação numérica; medições; adição; subtracção; iniciação à multiplicação e à divisão; prosseguimento da contagem; multiplicação; adição com transporte; divisão; prosseguimento da contagem; subtracção com empréstimo; multiplicação de multiplicador de dois algarismos; conhecimento e uso prático de dinheiro; unidade de tempo, medição; numeração romana e iniciação geométrica.

Nos programas da 2.^a fase, em relação à língua portuguesa encontramos os seguintes temas: expressão oral; leitura; expressão escrita e gramática. Na rubrica da matemática: prosseguimento da numeração; a divisão de dois algarismos; provas reais das operações; a décima parte de..., a centésima parte de..., e a milésima parte de...; unidades de medida, de comprimento e de capacidade; adição e subtracção com números representados na forma decimal; unidades de medida de massa ou peso; multiplicação e divisão por 10,100,1000; prosseguimento do estudo do nosso sistema monetário; sistema não decimal; numeração romana; volumes; superfícies; prosseguimento da numeração; multi-

plicação e divisão com números na representação decimal; a multiplicação e a divisão por 0,1, 0,01, 0,001; unidade de medida; superfícies; unidades de área, unidades agrárias e sistema não decimal.

No programa do meio físico e social os temas estão relacionados com a interligação entre homem – meio e dele fazem parte temas como: a terra em que se vive – estudo da localidade onde se situa a escola; a terra portuguesa – adaptação do homem ao meio e a transformação do meio pelo homem; o planeta terra e a terra e o espaço.

Por último faremos referência ao programa de saúde, do qual fazem parte os seguintes temas: crescimento e desenvolvimento; alimentação e nutrição; riscos para a saúde e percursos da comunidade.

As rubricas das expressões as quais fazem parte do programa, nas duas fases, constituem uma área privilegiada no processo de ensino aprendizagem que a nova ordem educativa pretendia atingir, isto é estimular a liberdade de expressão, a criatividade e o sentido estético da criança, conseguindo a plena integração social do aluno.

Esta longa exposição das rubricas e dos temas que delas fazem parte, deve-se ao facto de acharmos, que pela primeira vez um programa emanado do governo é formado por um conjunto de disciplinas as quais desempenham um importante papel na formação das crianças e na construção de uma nova sociedade, pois o programa propõe em todas as rubricas um elenco de sugestões que promovem a participação da criança no meio onde se encontra, para assim tomar consciência dos problemas socio-económicos. Consideramos que a estrutura do programa do ensino primário elementar de 1975 é o embrião a partir do qual foram elaborados os programas de 1980 e de 1990.

Como podemos ver, foram operadas grandes mudanças na sociedade com o 25 de Abril, reflectindo-se também no sector da educação “o esforço para introduzir estas aspirações educativas humanistas, propiciadoras de uma maior igualdade social, e que transportavam um projecto político consigo eram por demais compreensíveis, dada a natureza das escolas da era salazarista em que a educação representava um objectivo dificilmente alcançável...” (Pedro, 1997: 119).

Este período da história de Portugal também fica marcado pela aprovação em 2 de Abril de 1976 da nova Constituição da República, onde é declarado que todo o cidadão português tem o direito à educação e à cultura, incumbindo-se o Estado de promover a democratização da educação e as condições para a sua realização. O art. 74.^o salienta “o Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de

oportunidades na formação escolar”; devendo “assegurar o ensino básico, universal, obrigatório e gratuito” (art. 74.º – 3.a). O art. 71.º refere “os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição”. As revisões constitucionais de 1982 e de 1989 mantêm estes princípios e acrescentam outros: a revisão de 1982 refere-se a educação especial como um “novo recurso que o Estado promoverá e apoiará” e a revisão de 1989 acrescenta um terceiro ponto ao art. 71.º “o Estado apoia as associações de deficientes”.

Em 1976 é promulgado o DL n.º 666 de 4 de Agosto, que cria o Secretariado do Ensino Especial a fim de assegurar as finalidades educativas do ensino especial, sendo-lhe atribuídas competências técnicas e administrativas, que antes estavam sob a alçada do Ministério da Assistência e Saúde. A divisão do Ensino Especial da DGEB organizou cursos de especialização de professores de crianças deficientes visuais, auditivas e motoras nos anos de 1973/74 e 1974/75 e a Divisão do Ensino Especial da DGES em 1974/75 e 1975/76 fez o mesmo para professores de deficientes visuais. Até terem lugar nas Escolas Superiores de Educação do Porto e de Lisboa (nesta altura em preparação), o IAACF continuou a organizar os cursos de especialização. Cursos estes que se destinavam a educadores de infância e professores do ensino primário, preparatório e secundário. A formação dos restantes técnicos indispensáveis da Educação Especial, como médicos, psicólogos e assistentes sociais coube às Escolas Superiores do Ministério da Educação. Outros técnicos como os enfermeiros e terapeutas formaram-se em escolas dependentes do Ministério da Assistência e Saúde.

No decorrer do ano lectivo de 1975/76 as Divisões de Ensino Especial do Ministério da Educação implementam as “Equipas de Ensino Especial” (EEE) por todo o país com o intuito de prestar apoio a crianças com problemas e que se encontram inseridos, a tempo total ou parcial, em classes regulares “estas equipas são constituídas por pelos professores, educadores, terapeuta e outros técnicos que se ocupam da integração das crianças deficientes visuais, auditivas ou motoras. Cada equipa dispõe de uma sede onde os seus elementos se reúnem periodicamente e conta com um coordenador, com funções diversa de carácter administrativo” (Costa, 1981a: 325). Segundo Ana Maria Bénard da Costa (1981a), os alunos apoiados por Equipas e Núcleos do Ensino Especial eram 1118 em 1978/79, 1545 em 1979/80 e 1914 em 1980/81. Por esta altura as classes especiais começam a desaparecer, como refere Manuel Rodrigues (1995: 26) “as classes especiais são extintas e no seu lugar aparecem salas de apoio que visam complementar o ensino normal, praticado em regime de classe, por um ensino individualizado favorecedor de um maior desenvolvimento sobretudo de capacidades e atitudes na perspectiva do “aprender

a aprender” como meta-aprendizagem”. Os elementos que constituíam estas equipas tinham várias funções: – a de colaborar no rastreio das crianças; – conhecer as necessidades educativas das crianças procurando que tenham acesso aos serviços de observação e avaliação médico-pedagógico; – apoio às famílias na sua acção educativa; – colaboração na integração da comunidade; – apoio a integração da criança na escola; – prestação de apoio directo à própria criança e ao docente no esclarecimento de dúvidas; – produção de material específico para trabalhar com estas crianças. A acção dos elementos da Equipa de Ensino Especial era exercida através de apoio itinerante; salas e núcleos de apoio. O número destas equipas manteve-se estacionário até 1979/80 “devido à falta de professores especializados e, nesse ano, foi iniciado o recurso a professores não especializados a quem foi ministrado um curso intensivo” (Costa, 1981a: 339). A partir de 1981 já se estendia a todo o país. Segundo A.M. Bénard da Costa (1981a), entre 1942/43 e 1979/80, formaram-se 708 professores dos quais só aproximadamente 480 estavam à data a exercer a sua actividade no ensino especial, se bem que em 1981 estivessem já a exercer funções no ensino especial 1978 professores dos quais apenas 551 eram especializados.

Em 1977 é promulgado o DL n.º 174 de 2 de Maio, o qual define o regime escolar para alunos portadores de deficiência quando integrados no sistema escolar público. Este regime especial diz respeito a matrículas, dispensa, frequência e avaliação de conhecimentos (art.1.º do DL n.º 174/77). Ainda em 1977, durante a vigência do II Governo Constitucional, foi criado, através do DL n.º 346 de 20 de Agosto, o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração (SNR) organismo que há muito as associações de deficientes reivindicavam. O objectivo essencial que presidiu à criação do SNR foi o de implantar uma “política nacional de habilitação, reabilitação e integração social dos deficientes, assente na planificação e coordenação nas acções que concorrem neste domínio, em ordem à concretização do disposto no art. 71.º da Constituição” (art.3.º do DL n.º 346/77). Com a publicação do Despacho n.º 59 de 8 de Agosto de 1979 vemos estabelecidas as condições em que a criança deficiente pode frequentar uma classe regular, ser apoiada e avaliada. Esta legislação era a muito aguardada, como refere A. M. B. da Costa (1981a: 327) “por melhor que funcione um serviço de apoio pedagógico, a integração escolar não poderá resultar se não existir, da parte da escola e dos professores de ensino regular, uma atitude de aceitação das crianças com deficiência ou problemas especiais...é ainda essencial a publicação de medidas legais que dêem suporte a esta integração”.

No decorrer de 1977, a UNESCO emana o documento «Table ronde international sur le thème: ‘Images du handicapé proposées au grand public’» (Meireles-Coelho, 1989: 96;

2005: 114) no qual descreve a evolução da comunidade humana de acordo com a forma como o deficiente foi tratado e considerado, considerando-se o estágio da integração como o que correspondia à situação de então, mas não o caracterizando:

- 1. o estágio filantrópico: o conceito dominante é o de doença, enfermidade, sendo a incapacidade percebida como constante objectiva, característica do sujeito;
- 2. o estágio da assistência pública: é a institucionalização da ajuda aos inválidos necessitados;
- 3. o estágio dos direitos fundamentais: é a época em que surge a noção de direitos universais de que ninguém, quaisquer que sejam os casos da sua história, pode ser privado, estando entre eles o direito à educação;
- 4. o estágio da igualdade de oportunidade: quando o desenvolvimento económico e cultural conduz e implica a entrada de todas as crianças na escola, constata-se que muitos não conseguem acompanhar um ritmo uniforme (handicap/deficiência), estando as causas deste menor rendimento associadas ao estatuto socio-económico e sócio-cultural das famílias (a vastidão deste fenómeno tem levado investigadores, pedagogos e políticos a reflectir nas relações entre o indivíduo e o seu meio);
- 5. o estágio do direito à integração: o estágio anterior trazia com ele o germe extensão indefinido da noção de handicap/deficiência, pondo em questão a noção de norma e normalidade: se a competição entre indivíduos e a desigualdade das condições como resultado da desigualdade de talentos conduziram ao desenvolvimento económico entre os homens, a existência de minorias cada vez mais numerosas que levam cada cidadão a interrogar-se sobre os objectivos da sua vida e sobre o sentido.

*

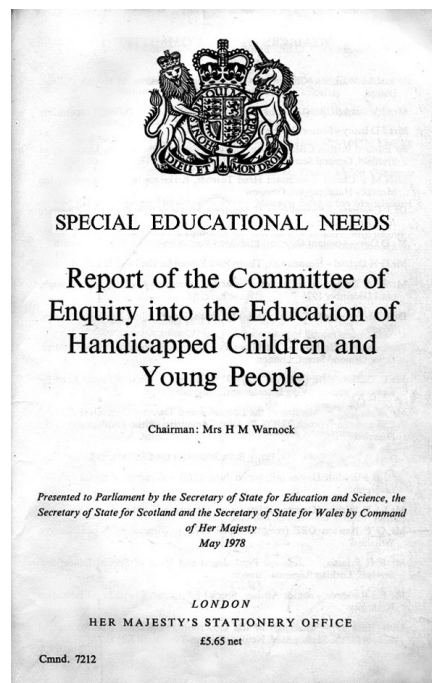
À medida que a sociedade foi evoluindo, os valores foram substituídos e a legislação foi sendo alterada, originando sucessivas reformas no sistema educativo, de que os programas são um reflexo. Desde muito cedo o ensino primário adquire um carácter obrigatório para todas as crianças, a partir dos 6/7 anos de idade, sendo excluídas de frequentarem a escola e serem educadas as crianças “anormais”, as quais só tinham direito a assistência em asilos ou centros próprios o mais afastados das escolas e da sociedade, pois podiam perturbar as crianças física e mentalmente sãs. Com a 2.^a Guerra Mundial os ideais sociais e educacionais são remexidos e implementados novos valores com o intuito de proteger todo o ser humano e todos os seres humanos. Neste sentido, são criados centros de educação especial e as classes de especiais destinadas às crianças “anor-

mais”, as quais funcionavam no edifício da escola regular, a cargo de uma professora especializada. O rasteio, a observação e avaliação das crianças com algum problema era realizado pelos serviços de Saúde Escolar dos Centros de Saúde e pelos Serviços de Medicina Pedagógica, os quais procediam a elaboração de um perfil baseado no modelo médico-diagnóstico o qual tinha a preocupação em classificar e diagnosticar, não ligando aos factores educacionais, dificultando a integração das crianças deficientes em meio escolar.

Com o decorrer dos anos 70, o Ministério da Educação cria as Divisões do Ensino Especial dos ensinos básicos e secundários, abrindo caminho para a integração das crianças com problemas nas escolas, a qual ganha forma em 1976, com a implementação das Equipas de Ensino Especial, as quais começam a prestar apoio às crianças e jovens com deficiência visual, auditiva e motora, os quais estavam inseridos nas escolas regulares a tempo parcial ou total. No entanto, as Escolas Especiais continuavam a receber crianças deficientes visuais, auditivas, motores, mentais e autista. É ainda de referir uma evolução ao nível legislativo, na forma como é tratada a criança deficiente, pois durante muito tempo foi designada como “criança anormal”, evidenciando desvalorização da criança com deficiência, o início de mudança veio com a “Reforma de Veiga Simão”, na qual passa a ser referida com “crianças deficientes ou inadaptadas”. Só nos finais dos anos setenta é que algumas crianças com deficiência começaram a beneficiar de uma educação com os seus iguais nas escolas regulares. À medida que o movimento integrador progressivamente se ia implementando no nosso país e em toda a Europa, a evolução dos conceitos e dos recursos para as crianças deficientes, ia sofrendo alterações.

2. O novo paradigma: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca

É extraordinariamente interessante a mudança nas atitudes e nas práticas educativas implementadas com a publicação em Inglaterra do Relatório Warnock (Warnock Report, 1978) do “Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People”, o qual teve um momento marcante na história da Educação Especial inglesa, tendo efeitos imediatos em todo o mundo incluindo Portugal, como é referido por Isabel Madureira e Teresa Leite na obra “Necessidades Educativas Especiais” (2003: 24-25) “com a publicação do Warnock Report (Londres, 1978) designa-se como “o princípio que enuncia a educação não segregada de deficientes e não deficientes”; sublinha-se que a integração é um fim a atingir, obedecendo a diferentes fases de determinantes múltiplas, devendo a sua implementação ser progressiva como e quando isso for humanamente possível”.



Com a publicação do relatório Warnock inicia-se a abolição de uma fronteira rígida entre a criança normal e a criança deficiente, vindo a contribuir para a noção de aluno com

necessidades educativas especiais e que a escola não pode ser um local de elite, rejeitando todos aqueles que não se enquadram dentro dos parâmetros pré-estabelecidos de “normalidade”, mas deverá ser aberta a todos os alunos, onde cada criança, qualquer que seja o seu problema, encontrará resposta dentro da escola.

A filosofia de “integração” educativa começa a ser assumida nos anos 80, sendo o principal objectivo dos países defensores do ensino das crianças ou jovens com NEE, em meios menos restritos, processando-se na escola regular. Durante a década de noventa assistiu-se em muitos países, incluindo Portugal, a implementação da escola inclusiva e da educação inclusiva, onde todas as crianças e jovens têm direito a ela. Em 1990, a UNESCO; a UNICEF e o PUND, entre outras organizações, organizam uma Conferência em Jomtien a “Conferencia Mundial sobre Educação para Todos”. Nesta conferência foi iniciado o desafio a todos os países e aos seus profissionais de educação em relação à educação escolar, de forma a serem tomadas medidas de modo a garantir igualdade de acesso à educação de todas as crianças com e sem deficiência. Marco decisivo que contribuiu para este factor foi a Conferência Mundial de Salamanca, realizada pela UNESCO e pelo governo espanhol, em 1994. A conferência adoptou a “Declaração de Salamanca”, reconhecendo o conceito de NEE e o princípio da inclusão, preconizando acções a serem implementadas com o objectivo de conseguir uma escola para todos. Este documento viria a ser amplamente difundido em todo o Mundo.

2.1. O Relatório Warnock (1978)

A mudança mais significativas produzida nos últimos anos, em relação ao tratamento de crianças e jovens com deficiência, está associada à mudança do conceito de deficiente para a designação Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Em 1974 foi fundado em Inglaterra o Comité de Investigação, tendo a sua primeira reunião em Setembro desse ano e a última em Março de 1978, com o objectivo de estudar o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental em Inglaterra, Escócia e no país de Gales, considerando as prestações educativas que podiam ajudar as crianças com deficiência desde o nascimento, passando pela idade escolar até a fase adulta, formulando recomendações as quais poderiam facilitar mudanças de atitudes e práticas em relação às crianças deficientes.

O Comité teve como presidente Helen Mary Warnock a qual analisou e estudou durante quatro anos a educação especial inglesa. Mary Warnock observou alunos deficientes e não deficientes, chegando à conclusão que a deficiência não implica, forçosamente, difi-

culdade na aprendizagem, em virtude de existirem alunos, por ela observados, sem deficiência, os quais apresentavam problemas e distúrbios na aprendizagem. Desta forma Mary Warnock concluiu que, os dois grupos de alunos (com deficiência e sem deficiência) podem apresentar necessidades educativas especiais, as quais precisam de ser supridas. Todas estas conclusões foram escritas num documento e apresentadas ao parlamento inglês em 1978. O documento passa a ser conhecido como “Relatório Warnock”, em reconhecimento a Mary Warnock que presidiu a investigação e ficou incumbida de escrever o referido relatório.

O Relatório Warnock introduz pela primeira vez “o conceito de Necessidades Educativas Especiais, englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” (Warnock, 1978: 36). O conceito de necessidades educativas especiais, apresentado no relatório, é de carácter unificador, não deve ser considerado revolucionário, em virtude do comité ter analisado e clarificado ideias as quais já tinham sido utilizadas. A partir desta data, a educação especial ganha outros contornos em virtude do conceito de deficiência, passar a ser reconhecido como uma necessidade educativa especial. O Relatório Warnock expõe as principais descobertas efectuadas pelo comité, esboça o conceito de educação especial e explica os passos que devem ser efectuados para melhorar a educação especial.

O novo paradigma da educação “Relatório Warnock” implica um conjunto de valores liberais e humanos – igualdade, direito, necessidade, participação e inclusão – que se apresentaram fundamentais na mudança da educação especial.

2.2. Finalidades e recomendações do Relatório Warnock

O Relatório denominou aluno com Necessidades Educativas Especiais todos aqueles que precisam de ajuda educativa em algum momento do seu percurso escolar, independentemente da sua duração ou gravidade e assume que a finalidade da educação tem que ser igual para todas as crianças, sejam elas deficientes ou não. A finalidade da educação deve ser o de proporcionar o maior número de conhecimento do seu espaço envolvente, autonomia, independência e uma gama de competências, as quais serão necessárias na fase adulta das suas vidas.

Salienta ainda, que cada criança tem o seu ritmo próprio de aprendizagem, e cada uma aprende consoante as suas capacidades, sendo o objectivo da educação ajudar todas as crianças a superar as suas dificuldades, mesmo dos deficientes mais graves. O comité

considerou que as necessidades educativas são comuns a todas as crianças com necessidades educativas de carácter temporário ou permanente, o importante é a educação como forma de suprir a dificuldade apresentada.

O conceito de educação especial adquire outra forma, assim como o aluno com deficiência, no momento em que o comité considera que uma de cada cinco crianças pode apresentar dificuldades educativas ao longo do seu percurso escolar, precisando da ajuda da educação especial. Esta análise não deve ser entendida como uma em cada cinco crianças poder ser considerada deficiente no sentido tradicional do termo, mas sim, que apresentam dificuldades educativas e recebendo uma ajuda adequada, não passarão de necessidades temporárias, caso não recebam ajuda, poderão complicar-se e passar a ser necessidades permanentes.

O Relatório Warnock apresenta uma viragem do paradigma médico para o paradigma educativo quando recomenda a abolição da categorização no enfoque médico (classificação pela deficiência), para necessidades educativas. Esta mudança vem trazer aspectos positivos, em virtude do aluno com deficiência não ser descrito pela sua deficiência, mas pela prestação educativa adequada às suas necessidades. O relatório salienta a importância da caracterização detalhada do aluno com necessidades educativas especiais (identificação, descrição e avaliação das suas necessidades) com a finalidade de serem tomadas as decisões mais adequadas, de forma a garantir sucesso e uma plena integração. O relatório refere ainda, que as medidas devem ser implementadas sempre que possível nas escolas regulares e não em instituições como até aí acontecia.

Um dos objectivos empreendidos pelo comité foi o de chamar à atenção para o período anterior à entrada na escola e o dos términos da escolaridade obrigatória das crianças/jovens com NEE, ampliando assim o conceito de NEE. Foram consideradas as crianças com menos de três anos de idade, que nascem com deficiência ou a desenvolvem após o nascimento, a chamada “intervenção precoce”. O relatório refere que a educação não começa na escola, ela deve começar imediatamente após o nascimento, principalmente se a criança tem problemas graves, pois elas precisam de ajuda em determinadas funções, ajuda que as outras crianças não precisam. Se esta for dada o mais cedo possível, mais frutífera será, pois as crianças realizam a maior parte das suas aquisições antes dos três anos de idade. De igual modo o comité considerou os jovens com deficiência ou dificuldades graves que finalizavam a escolaridade obrigatória, mas ainda não tinham desenvolvido as competências necessárias à sua autonomia e plena integração social, poderem continuar no meio escolar, para assim consolidarem aprendizagens e desenvol-

ver outras, ao mesmo tempo que frequentam/desenvolvem actividades fora da escola. É a chamada “transição para a vida activa/adulta”, cabendo à escola a obrigatoriedade de quando os alunos com NEE terminem a escolaridade, estes possuam competências básicas ao nível académico e social, imprescindíveis para a vida adulta.

Continuando nesta linha, o comité recomenda que as universidades e as escolas politécnicas admitam nos seus cursos alunos com NEE, capazes de enfrentar cursos superiores. A questão do emprego também foi abordada, chamando à atenção para os serviços públicos e as empresas reverem as suas políticas de contratação, de forma a empregarem mais pessoas com deficiência e darem mais oportunidades de emprego.

O relatório sublinha a importância dos pais no processo educativo das crianças com NEE, salientando que os pais precisam de muito apoio e de tempo para assimilar toda a informação que lhes é dada e poderem fazer as perguntas que acharem necessárias. A intervenção dos pais deve começar logo no primeiro momento (intervenção precoce) e assumir uma função permanente ao longo da escolaridade, de forma a possibilitar o êxito educativo.

Institui, também, importância à prática educativa dos docentes do regular e do ensino especial no diagnóstico e apoio das necessidades educativas. O comité considerou como uma das grandes prioridades a formação dos docentes (nos cursos de formação serem incluídas componentes da área da educação especial e os docentes no activo terem formação adequada) por forma a aceitar o conceito de NEE e contar com a possibilidade de nas suas turmas existirem alunos com NEE de carácter temporário ou permanente e saberem como actuar, aplicando medidas e estratégias adequadas ou o pedido da intervenção do docente de ensino especial. O relatório faz referência à importância dos docentes do ensino especial serem especializados de forma a resultar uma intervenção eficaz. No entender do comité a especialização só deve de ser realizada após a formação inicial e esta deverá ser feita por áreas de especialização.

O relatório refere a importância da implementação de um serviço de orientação e apoio à educação especial o qual deverá existir em cada comunidade educativa, constituído por docentes de educação especial especializados, com a finalidade de ajudar as escolas, os docentes, os pais e até intervir com os próprios alunos com NEE. A função destes serviços seria a de avaliar as necessidades dos alunos com NEE, registar os alunos com NEE de forma a garantir a melhor intervenção possível, aprovarem os formulários dos alunos (dossier individual), acompanhar o processo educativo dos alunos, por forma a garantir a máxima eficácia,

A criança na idade escolar foi uma área tratada com relevância no relatório Warnock, em virtude do comité ter considerado dois aspectos de extrema importância: o facto do conceito de ensino especial ter adquirido um conceito mais amplo; e ter observado que uma em cada cinco crianças poder apresentar no decurso escolar problemas na aprendizagem, podendo precisar da intervenção do ensino especial. Dai a necessidade de prever diferentes formas de ajuda as quais são implementadas na escola regular, pois as crianças frequentam as escolas e, é lá que devem continuar. São então apresentados vários e múltiplos tipos de apoio para superar as dificuldades das crianças:

- meios ou técnicas especiais;
- método de ensino especializado, para que o aluno possa aceder ao currículo normal; modificação do currículo e adaptação às suas necessidades;
- apoio educativo específico face à problemática apresentada;
- modificações arquitectónicas;
- utilização de materiais específicos;
- redução do número de alunos por turma;
- formação de unidades de apoio;
- possibilidade do aluno frequentar a tempo parcial uma instituição de ensino especial. Refere ainda, a necessidade de uma mudança social e educacional para com o atendimento das crianças com necessidades educativas especiais, pois o êxito da integração depende acima de tudo da atitude e do conhecimento dos docentes e da mudança e flexibilidade das escolas regulares.

O relatório Warnock não deve ser lido unicamente à luz da educação especial, mas sim ao nível geral da educação, pois as suas recomendações são extremamente minuciosas e detalhadas que seguidas pelos docentes nas suas práticas ajudariam todos os alunos. O relatório chama a atenção para a avaliação e para a necessidade do dossier do aluno.

Em relação à avaliação, deve ter um carácter contínuo e atender às necessidades educativas do aluno, devendo ser avaliadas as áreas onde o aluno consegue ter êxito e as áreas nas quais o aluno tem dificuldade. A avaliação deve ser entendida como um sinal de que o aluno está a ter problemas, cabendo ao professor do regular estar atento a esses sinais. Face à avaliação o comité propõe cinco níveis de avaliação para as crianças nas escolas, e a necessidade de pelo menos utilizar um deles. Sendo o nível um da responsabilidade do docente do regular, o qual deve estar atento para o caso do aluno

começar a ter insucesso, ficando aquém dos conteúdos programáticos propostos, mostrando inícios de necessidades educativas especiais. Identificado o aluno, o docente deve comunicar as dificuldades detectadas ao órgão da escola o qual deve solicitar e recolher toda a informação que exista (médica, social, ou outra), as dificuldades apresentadas, a ajuda dos pais na recolha de informações, também deve ser considerada. Após esta recolha a escola decidirá as estratégias de intervenção mais adequadas para com o aluno dentro da escola.

O nível dois segue na sequência do anterior, caso as medidas implementadas não surtam efeito, é pedida a intervenção do docente de educação especial, que na óptica do comité deve ser especializado. Compete assim ao docente do ensino especial decidir se o aluno deve ou não ter algumas medidas do programa especial e ter o acompanhamento do docente de educação especial.

Só seria necessária a passagem para o terceiro nível se as dificuldades do aluno se agravassem ou da necessidade da observação/avaliação de outros técnicos exteriores (médicos, psicólogos, terapeutas, técnicos de serviço social e outros) à escola e sempre na presença do docente de educação especial. São duas as opções tomadas neste nível; o aluno passa a usufruir de medidas especiais, sempre dentro da escola ou o aluno é encaminhado para uma avaliação multiprofissional, passando assim aos níveis quatro e cinco.

Entraríamos nos níveis quatro e cinco quando houvesse necessidade do aluno ter uma avaliação multiprofissional. A diferença entre os dois níveis consiste unicamente que no nível quatro os técnicos responsáveis pela avaliação são da comunidade educativa (recursos locais), os quais reuniam e avaliavam não só o aluno, mas todas as medidas implementadas e efectuando a sua intervenção na escola por forma a garantir a integração. Estamos em presença do nível cinco quando são incorporados outros especialistas na equipa. Estes especialistas podem ser fora da área geográfica da escola ou de outros distritos. Mesmo neste nível, o relatório recomenda a necessidade de estarem presente elementos relacionados com o processo educativo do aluno com necessidades educativas especiais (deficiências graves ou problemas graves de aprendizagem).

O outro aspecto a ser considerado é a importância do dossier do aluno o qual deve conter todos os registos importantes da vida escolar do aluno e estar a disposição de todos os intervenientes do processo educativo do aluno (pais, docentes, tutores, outros). O comité alerta para o carácter confidencial dos elementos registados no dossier do aluno, A importância deste dossier reside no facto do aluno mudar de escola ou eventualmente

precisar da intervenção do ensino especial sendo o dossier de grande utilidade. O relatório aponta aspectos que devem fazer parte do registo: a identificação do aluno; a composição do seu agregado familiar; a história escolar do aluno; relatórios médicos; medidas implementadas, caso o aluno as tenha precisado no decurso escolar; os registos de avaliação; as áreas onde o aluno tem sucesso e as que revela dificuldades. O comité recomenda para a necessidade de preencher um formulário o qual fará parte do dossier individual do aluno, para todos os alunos que foram avaliados por uma equipa multiprofissional (nível quatro e cinco), de forma a serem registados os resultados da avaliação, as conclusões, a opinião dos pais, o perfil das necessidades especiais, as medidas educativas a ser implementadas e o nome do responsável da avaliação e elaboração. O formulário tem que ter a autorização dos pais em relação as medidas de ensino especial a ser implementadas, as quais deverão ser aplicadas /concretizadas na escola regular só em caso muito excepcionais é que o aluno com NEE seria encaminhado para uma escola de ensino especial. O formulário e nele as recomendações deverão, ser avaliadas anualmente para serem referidos os progressos dos alunos, se houver necessidade de uma reavaliação, esta poderá ser realizada em qualquer momento. No entanto tem que ter um carácter obrigatório dois anos antes do aluno concluir a escolaridade obrigatória, de forma a processar o futuro encaminhamento do aluno. O relatório alerta para a importância da participação dos pais em todos os momentos da avaliação e nas tomadas de decisões em relação aos seus educandos e de lhes ser facilitada toda a documentação e informação.

O legado do relatório Warnock é o princípio de que todas as crianças devem ser educadas nas escolas regulares (meio menos restrito), a fim de garantir o máximo de normalização/integração escolar, mas deixa um parêntesis para as instituições de ensino especial, as quais podem ser frequentadas por crianças com deficiências grave ou complexas (casos muito excepcionais) e depois de terem sido esgotados todos os recursos na escola regular, por forma a proporcionar melhor alternativa educativa. O comité considerou que eventualmente algumas escolas de ensino especial podiam funcionar como centros de recursos, apoiando as escolas, os professores e os pais com materiais de apoio de educação especial ou como local de apoio para formação.

Podemos, em suma, considerar que o comité formulou três grandes prioridades no relatório Warnock: a importância da intervenção precoce; a educação em meio escolar dos alunos com NEE, o encaminhamento após a conclusão da escolaridade obrigatória e por último, sem no entanto ser menos importante, a formação do docente.

2.3. Do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca

No decorrer da década de 70 o conceito de “deficiência” aplicado às crianças e jovens em idade escolar sofre uma grande mudança. Tal alteração tem por base uma mudança de perspectiva, colocando no centro do problema não a deficiência da pessoa, mas as suas necessidades particulares, para procurar o meio e as estratégias para se poder desenvolver melhor. Marco relevante nesta nova abordagem da deficiência, a qual veio alterar não só o sistema de classificação, mas também a prática de integração foi o Relatório Warnock que introduz pela primeira vez, o conceito de NEE. Paralelamente a este acontecimento, por todo o mundo ocidental, surge o movimento de alargamento da escolaridade obrigatória a todas as crianças, obrigando os diferentes países a melhorar e a organizar os serviços de educação especial, garantindo também às crianças com deficiência um processo educativo adaptado às suas necessidades. Assistimos ao conceito de integração, o qual é generalizado por toda a Europa e América do Norte. Portugal não é excepção pois reconhece o direito à satisfação das necessidades educativas de cada um e a valorização da diferença, “definindo a Educação Especial como o conjunto de respostas às necessidades educativas das crianças e dos jovens.” (Costa, 1981a: 314)

A filosofia de “integração” educativa começa a ser assumida nos anos 80, sendo o principal objectivo dos países defensores do ensino das crianças ou jovens com NEE, em meios menos restritos, processando-se na escola regular. No ano de 1981, foi designado pela ONU, o “Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência”, assinalando um marco importante na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Outros documentos tiveram impacto no decorrer desse ano, nomeadamente, a declaração da década de 1983/1993 como “A Década das Pessoas com Deficiência”; a Resolução 37/52 de 3 de Dezembro de 1982, da Assembleia-geral das Nações Unidas que adoptou o “Programa Mundial de Acção Relativo às Pessoas Deficientes” e a “Carta para os anos 80” adoptada pela Assembleia da Rehabilitation International. Todos estes documentos constituíram medidas do mais alto significado na evolução dos conceitos e das práticas relativas a este sector populacional.

No decorrer dos anos 80 e 90 ao nível internacional realizam-se alguns eventos que terão repercussões quer no quadro legislativo internacional e nacional, quer nas próprias mentalidades. Destes eventos salientamos: A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança em 1989, ratificada por mais de 150 países, que estipulam “todos os direitos devem ser aplicados a todas as crianças sem discriminação” (art. 2º) e, reconhecem “à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condi-

ções que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida” (art. 23^o). (Meireles-Coelho, 2005: 218 e 219)

Em Março de 1990, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a UNICEF, a UNESCO e o Banco Mundial, organizaram uma Conferência em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, com a participação de governantes, agências internacionais, organismos não governamentais e associações profissionais ligadas ao sector educativo, representando um total de cento e cinquenta e cinco países. Nesta conferência foram estabelecidas metas a atingir no ano 2000, relativas à expansão da educação pré-escolar, à generalização do acesso à educação primária, ao desenvolvimento do sucesso escolar, à redução do analfabetismo na população adulta, à expansão do ensino de competências capazes de promover o emprego, o bem estar e a saúde dos jovens e dos adultos. E, de forma específica, foi estipulado que deviam ser tomadas medidas para se poder garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação para todas as pessoas com deficiência.

A partir da Conferência Mundial de Jomtien, foi iniciado o desafio a todos os países e aos seus profissionais de educação em relação à educação escolar, de forma a torná-la aberta à diversidade, pois reconhece que os alunos podem apresentar necessidades de aprendizagem diferentes, exigindo conteúdos, métodos e modalidades de ensino e aprendizagem, garantindo o sucesso educativo de todos os alunos. Podemos afirmar que a filosofia implícita no relatório Warnock influenciou e impregnou a Declaração Mundial “Educação para Todos”.

A Declaração de Salamanca

Muitos encontros internacionais sucederam à Conferência de Jomtien, sendo o mais importante de todos, o evento realizado entre os dias 7 e 10 de Junho de 1994, pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO, na cidade de Salamanca, o qual veio a ser conhecido com a “Declaração de Salamanca” e houve até quem a designa-se de “Conferência Mundial de Educação Especial”, por adoptar a política e a prática para as necessidades educativas especiais “a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais ... não pode progredir de forma isolada. Deve fazer parte de uma estratégia global de educação e, sem dúvida, de uma nova política social e económica. Implica uma profunda reforma da reforma da escola regular” (Unesco, 1994: 5).

Na Conferência de Salamanca estiveram delegados representando mais de oitenta e oito países, incluindo Portugal e vinte e cinco organizações internacionais, os quais reafirma-

ram o compromisso estabelecido em 1990, para com a “Educação para Todos”, reconhecendo e adoptando o termo NEE passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidade envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem, termo preconizado no Relatório Warnock, assim como as finalidades e recomendações referenciadas, para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais dentro da escola dita normal. O conceito de NEE preconizado na Declaração de Salamanca torna-se mais abrangente ao incluir não só crianças deficientes como “crianças sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (Unesco, 1994: 17)

Dada a sua importância excepcional permitimo-nos transcrever toda a Declaração de Salamanca:

Reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e • Renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre *Educação para todos* de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais, • Relembrando as diversas declarações das Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo, • Notando com satisfação o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram por ela abrangidos; e • Reconhecendo, como prova deste envolvimento, a participação activa dos representantes de alto-nível de numerosos governos, de agências especializadas e de organizações intergovernamentais nesta Conferência Mundial, — • — 1. Nós, delegados na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando 92 governos e 25 organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da *Educação para todos*, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações. — • — 2. Acreditamos e proclamamos que: • - CADA CRIANÇA tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, • - cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, • - os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, • - as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através

duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, • - as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a *educação para todos*; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. — • — 3. Apelamos a todos os governos e incitamo-los a: • - conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, • - adoptar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo, • - desenvolver projectos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas, • - estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo, • - encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços destinados às pessoas com necessidades educativas especiais, • - investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva, • - garantir que, no contexto dum intercâmbio sistemático, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em-serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas. — • — 4. Também apelamos para a comunidade internacional; apelamos em particular: • - aos governos com programas cooperativos internacionais e às agências financiadoras internacionais, especialmente os patrocinadores da Conferência Mundial de *Educação para todos*, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), ao programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PDNU), e ao Banco Mundial: • - a que sancionem a perspectiva da escolaridade inclusiva e que apoiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos; • - às Nações Unidas e às suas agências especializadas, em particular à Organização Internacional do Trabalho (OIT), à Organização Mundial de Saúde (OMS), UNESCO e UNICEF: • - a que fortaleçam a sua cooperação técnica, assim como reforcem a cooperação e trabalho conjunto, tendo em vista um apoio mais eficiente às respostas integradas e abertas às necessidades educativas especiais; • - às organizações não-governamentais envolvidas no planeamento dos países e na organização dos serviços: • - a que fortaleçam a sua colaboração com as entidades oficiais e que intensifiquem o seu crescente envolvimento no planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais; • - à UNESCO, enquanto agência das Nações Unidas para a educação: • - a que assegure que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais faça parte de cada discussão relacionada com a *educação para todos*, realizada nos diferentes fóruns; • - a que mobilize o apoio das organizações relacionadas com a profissão de ensino, de forma a promover a formação de professores, tendo em vista as respostas às necessidades educativas especiais; • - a que estimule a comunidade académica a fortalecer a investigação e o trabalho conjunto e a estabelecer centros regionais de informação e de documentação; igual-

mente, a que seja um ponto de encontro destas actividades e um motor de disseminação dos resultados e do progresso atingido em cada país, no prosseguimento desta Declaração; • - a que mobilize fundos, no âmbito do próximo Plano a Médio Prazo (1996-2000), através da criação dum programa extensivo de apoio à escola inclusiva e a programas comunitários, os quais permitirão o lançamento de projectos-piloto que demonstrem e disseminem novas perspectivas e promovam o desenvolvimento de indicadores relativos às carências no sector das necessidades educativas especiais e aos serviços que a elas respondem. — • — 5. Finalmente, expressamos o nosso caloroso reconhecimento ao governo de Espanha e à UNESCO pela organização desta Conferência e solicitámos lhes que empreendessem todos os esforços no sentido de levar esta Declaração e o Enquadramento da Acção que a acompanha ao conhecimento da comunidade mundial, especialmente a fóruns tão importantes como a Conferência Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhaga, 1995) e a Conferência Mundial das Mulheres (Beijin, 1995). Adoptado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, neste dia, 1994-06-10.

Podemos considerar que toda a proposta educativa enunciada na Declaração de Salamanca, está baseada no princípio de inclusão, princípio defendido em 1978, por Warnock, o qual adquire forma nos anos noventa, tendo efeitos a partir de 1994, ao estabelecer a participação dos alunos com NEE na rede comum de ensino, incluindo tanto crianças com deficiência, sobredotadas, crianças de rua, crianças pertencentes a minorias étnicas ou culturais e crianças desfavorecidas. Tal princípio encontra-se na Declaração de Salamanca, da seguinte forma: toda a criança tem direito à educação e deve ter oportunidade de conseguir ter êxito na sua aprendizagem; o sistema educativo deve atender a vasta diversidade e as suas características, pelo que deve planear planos e programas adequados a essa diversidade; também salienta que as crianças e jovens com NEE devem ter acesso à escola regular, que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, indo ao encontro das suas necessidades.

O movimento da escola inclusiva apresentado na Declaração de Salamanca foi absorver os seus princípios ao Relatório Warnock, projectando-o a uma escala internacional a qual apela à união de todos, como forma de garantir a educação de alunos com NEE. Propondo a escola inclusiva como única forma de conseguir um ambiente favorável à conquista de igualdade de oportunidade e participação de todos (alunos, docentes, família, comunidade), de modo a garantir benefícios nas aprendizagens de todos os alunos. A Declaração ao anunciar a educação de alunos com NEE, centrada no aluno, como sujeito em desenvolvimento, pressupõe o reconhecimento das diferenças existentes entre cada um e que a aprendizagem deve estar sempre adaptada ao aluno “a educação de alunos com NEE incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da

criança, em vez de ser a criança a ter de se adaptar a concepções predeterminadas” (Unesco, 1994: 18).

Finalmente, com a Declaração de Salamanca assistimos a uma nova era no ensino, ao ser dado grande ênfase ao aluno com NEE e ao sustentar o movimento de inclusão, o qual tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolaridade, propondo à escola o compromisso de garantir a educação de cada criança.

Ressaltam daqui três conclusões:

1.^a Desafia-se a escola regular a dar respostas eficazes, oferecer oportunidades de aprendizagem a todos sem excepção, seja diferenciando estratégias, adequando currículos ou alterando a sua organização, seja deitando mão a outros/novos recursos ou cooperando com a comunidade;

2.^a A partir daqui, já não é determinante saber-se qual o problema do aluno; o que é indispensável é que as escolas se organizem por forma a aceitar todas as crianças, “uma escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por consequente, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal – de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (Correia, 1997: 34).

3.^a Do conceito de Inclusão nasce, cresce e floresce o conceito de Sociedade Inclusiva, onde toda a pessoa é cidadã de pleno direito, não pela sua igualdade, mas pelo seu poder de participação e pela aceitação por parte de todos da sua diferença.

Surge, assim, um novo conceito de escola, a “Escola Inclusiva”, que preconiza o seu ajustamento a todas as crianças independentemente das suas diferenças e deficiências que apresentem. A Escola Inclusiva deve encontrar formas de educar todas as crianças com sucesso, desenvolvendo uma pedagogia saudável centrada na criança, isto é, deve ser a escola a adaptar-se às características das crianças e não o contrário. Há um novo enfoque, já não são as crianças que têm necessidades educativas especiais, são as escolas que, carecendo de meios para dar respostas várias a casos vários, começam a valorizar a diferenciação de estratégias, as diferenças individuais, a flexibilidade (organizacional, curricular, avaliativa), perseguindo a integração/inclusão. Este novo conceito de escola passa por um assumir das diferenças humanas, ou seja, por uma mudança de atitudes que levam à criação de uma sociedade mais humana e dignificante. Na opinião de Ana Maria Bénard da Costa, é fundamental estimular e desenvolver as capacidades que cada um tem e não pensar nos limites, “cada pessoa tem limites mas ninguém gosta que

lhôs lembrem, logo na pessoa com *handicap* haverá capacidades limitadas, mas que não são as mesmas que as nossas” (Costa, 1996: 153).

*

O relatório Warnock é um novo paradigma na educação, pois assenta na concepção de que todas as crianças com e sem deficiência têm os mesmos direitos e que deverão frequentar a mesma escola a qual deve adaptar-se às suas necessidades, abolindo as mentalidades que pensavam que prestavam um melhor serviço às crianças deficientes, colocando-as com as outras crianças deficientes, onde seriam educadas se fosse o caso disso, ou objecto de cuidados médicos e assistências, protegendo-as das crianças normais e dos recursos educativos implementados nas escolas regulares. O papel exclusivo do diagnóstico médico-psicológico dado para avaliar as crianças com deficiência, foi contestado e substituído pelo da valorização educacional como forma de mudança e integração da criança com deficiência na escola regular e na sociedade. Mas a proposta mais importante apresentada no Warnock Report foi a introdução do conceito de Necessidades Educativas Especiais, para designar o aluno como deficiente. Paralelamente a este acontecimento, por todo o mundo ocidental, surge o movimento de alargamento da escolaridade obrigatória a todas as crianças, obrigando os diferentes países a melhorar e a organizar os serviços de educação especial, garantindo também às crianças com deficiência um processo educativo adaptado às suas necessidades. Com a “Declaração de Salamanca” vemos reconhecido e adoptado o conceito de NEE passando a ser muito mais abrangente pois não só é aplicado às crianças com deficiência, mas a todas as crianças e jovens sobredotadas, crianças de rua, crianças que trabalham, crianças de populações remotas, crianças de minorias étnicas ou culturais, crianças de grupos desfavorecidos ou marginais. Com a Declaração de Salamanca assistimos a uma nova era no ensino, ao ser dado grande ênfase ao aluno com NEE e ao sustentar o movimento de inclusão, o qual preconiza que as escolas se devem ajustar as crianças, as escolas devem encontrar formas de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aquelas que apresentem deficiências graves.

3. A educação especial em Portugal depois do Relatório Warnock

À medida que a sociedade portuguesa sofre uma vaga de alterações sociais, procede-se a um conjunto de mudanças legislativas e educacionais que foram permitindo que o aluno com deficiência usufruísse de igualdade de oportunidades e do mesmo tipo de ensino que os restantes alunos. Esta igualdade de oportunidade, nem sempre foi bem entendida, e prova disso é a promulgação do DL n.º 538/79 que, ao mesmo tempo que refere o ensino básico como universal, obrigatório e gratuito, determina que as crianças com deficiência comprovada podem ser dispensadas da matrícula ou de frequentar a escolaridade obrigatória. Com a Lei n.º 46/86 (LBSE) assistimos a organização de todo o edifício educativo português e vemos pela primeira vez em termos legislativos o termo *Necessidades Educativas Específicas*, termo apresentado pelo “Projecto de Lei n.º 156/IV do (PRD)” para designar a criança deficiente. As primeiras coordenadas da Educação Especial são lançadas, adquirindo força os tópicos da integração e da normalização ao ser promulgado o ensino básico universal, obrigatório e gratuito.

Em 25 de Janeiro de 1990 é publicado o DL n.º 35, o qual define os apoios e complementos educativos na escolaridade obrigatória. O documento continua a denominar alunos com necessidades educativas específicas, a todos aqueles que apresentem deficiência, no entanto tem um reconhecimento notável, em virtude de pela primeira vez no nosso sistema educativo o aluno com problemas poder frequentar a escola regular. O DL n.º 319/91 vem preencher uma lacuna existente na Educação Especial e introduz o conceito de NEE na legislação portuguesa. Com a publicação do Despacho n.º 105/97 são apontados os princípios orientadores para a implementação dos apoios educativos que vão ao encontro de toda a legislação atrás referida, centrando na escola todo um conjunto de intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Por sua vez o DL n.º 6/2001 relativo ao novo modelo de gestão curricular para o ensino básico, vem definir pela primeira vez na legislação portuguesa o conceito de necessidades educativas especiais de carácter permanente e estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

3.1. A prática educativa, o discurso pedagógico e legal na transição de 1978 a 1991

Após a publicação do Relatório Warnock, em 1978, a educação especial passou de uma educação destinada à criança com deficiência para um enfoque mais amplo, necessário para todos aqueles que apresentam NEE ao longo da sua escolaridade “o conceito de necessidades educativas surge pela primeira vez no Warnock Report, publicado em Londres, em 1978. Nesse relatório, constata-se que uma percentagem significativa de alunos apresenta, durante o seu percurso escolar, problemas na aprendizagem, precisando, por isso, da intervenção da educação especial” (Madureira, 2005: 29). Os anos setenta foram um marco importantíssimo, pois foram dados os primeiros passos na forma de ver e actuar com a criança deficiente, em termos educacionais, “os anos setenta do século passado marcaram um virar de páginas nesses nichos especiais de educação, fazendo desaparecer as barreiras que os protegiam e afastavam do universo educativo em geral. A generalização do direito de todas as crianças à educação começou a alterar a perspectiva educativa da categorização de alunos na base das suas características específicas, agrupadas por limitações categóricas e definidas por indicadores exteriores à criança (ex.: cegueira, surdez, atraso mental, autismo, etc.). O fulcro passou a residir nas capacidades educativas da criança e, conseqüentemente, nas suas necessidades específicas para percorrer com sucesso o trilha educativo. Assim nasceu o conceito de «necessidades educativas especiais». (Sim-Sim, 2005: 6)

As conclusões a que Helen Mary Warnock chegou tiveram repercussões nacionais e internacionais “segundo o Warnock, uma em cada cinco crianças, necessitará no seu percurso escolar de alguma forma de intervenção especial, mais ou menos duradoura, o que vem alargado campo de intervenção da EE a 20% da população escolar” (Sanches, 1995:15-16). O novo relatório incitou o mundo a reflectir sobre a forma como eram educadas as crianças com algum tipo de deficiência ou dificuldade na aprendizagem, para possibilitar a igualdade de oportunidades educacionais a todos numa escola regular, “o aparecimento do conceito de NEE em 1978, decorre da defesa, em termos educativos, de um conjunto de princípios e valores, entre os quais é de referir o direito de todos os alunos a uma educação integrada, atribuindo-se à escola “regular” a responsabilidade de criar condições que permitam o acesso e o sucesso educativo” (Madureira, 2005: 29).

Em Portugal, as investigações no campo da educação especial também foram impregnadas pelas ideias emanadas pelo relatório. Os vários investigadores que se interessaram

pela educação especial abordaram-no de uma forma directa ou indirecta, o que se pode provar pela análise das suas obras. Um exemplo disso é Ana Maria Bénard da Costa a qual utiliza o termo NEE em 1981, dez anos antes da sua aplicação legal (no DL n.º 319/91), quando define Educação Especial “como o conjunto de respostas às necessidades educativas especiais das crianças e dos jovens, torna-se necessário agora explicar as formas de que essas necessidades educativas se podem revestir. Baseamo-nos para tal, mais uma vez, no «Warnock Report»” (Costa, 1981a: 314). A filosofia do Relatório Warnock é referenciada por Ana Maria Bénard da Costa logo após a sua publicação (1978) ao referir-se aos vários aspectos enunciados no relatório e os quais deviam ser tidos em conta na Educação Especial, como: – meios específicos para acesso a um currículo, tais como equipamento especial (serviços especiais de ensino e modificação do meio físico); – currículo adaptado ou currículo especial (podem ter este tipo de necessidades crianças com problemas neurológicos ou/e com atraso mental); – atenção especial, no que se refere à estrutura social e clima emocional do meio escolar (esta atenção pode ser exigida por crianças com problemas emocionais de diversa ordem); – necessidades de apoio esporádico ou prolongado para superar dificuldades diversas de aprendizagem (Costa: 1981a).

Este novo contexto social origina uma reestruturação escolar, sendo criado um sistema unificado de ensino (do 1.º ano, até ao 9.º ano), sendo do 1.º ao 6.º ano a escolaridade obrigatória, com a promulgação do DL n.º 4 de 11 de Janeiro de 1978. Também vemos expressa a preocupação em relação a crianças com deficiência poder frequentar a escola, com a promulgação do DL n.º 84 de 2 de Maio de 1978, o qual aplica ao ensino primário os princípios definidos no DL n.º 174/77, ficando no entanto, restringidos aos ensinos preparatório e secundário.

A Lei n.º 66 de 4 de Outubro de 1979 cria o “Instituto de Educação Especial” a funcionar no âmbito do Ministério da Educação, tendo como finalidade orientar e coordenar ao nível central e regional todos os serviços de educação especial e “privilegiar o princípio da integração das crianças deficientes no sistema regular de ensino, sempre que possível” (SNR, 1985: 17). Nesse mesmo ano pelo Despacho n.º 59 de 8 de Agosto de 1979, eram definidos critérios para admissão no “sistema regular de ensino, designadamente preparatório e secundário os alunos portadores de deficiências físicas ou intelectuais”. Este Despacho vinha especificar as medidas de apoio à integração previstas no DL n.º 174/77, no que respeitava às condições especiais de matrícula; à possibilidade de atribuição de aulas suplementares nas disciplinas em que estes alunos tivessem mais dificuldades, em regime individualizado ou em pequeno grupo, no máximo de três disciplinas; as normas

especiais sobre organização de turmas e de horários que incluíssem alunos portadores de deficiências: por exemplo, a fixação do limite de vinte alunos para estas turmas.

No DL n.º 538 de 31 de Dezembro de 1979, vemos esboçado o princípio da escolaridade obrigatória de seis anos e a implementação de um conjunto de grandes modificações operadas no ensino, as quais mais tarde, irão culminar num documento notável: a Lei de Bases do Sistema Educativo. No art. 1.º é referido que “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito”; o ponto n.º 2 salienta que “o Estado assegurará o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que careçam de ensino especial, para o que promoverá uma cuidada despistagem dessas crianças, expandirá o ensino básico especial e o apoio às respectivas escolas ...”; apesar do DL n.º 538/79 decretar a escolaridade obrigatória, continua a permitir a dispensa de matrícula para as crianças deficientes, como podemos ver no art. n.º 6 “a matrícula e a frequência até final da escolaridade obrigatória poderão ser dispensadas quando se verificar incapacidade comprovada”. Existe como que uma contradição, pois o DL refere a obrigatoriedade do ensino para todas as crianças, no entanto podem ser dispensados de frequentar a escola regular através de um pedido de incapacidade. Como sublinha Bairrão Ruivo “o polémico DL n.º 538/79 do Ministério da Educação que, ao mesmo tempo que refere “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito”, estabelece também que as crianças com “incapacidade comprovada” possam ser dispensadas da matrícula ou de frequência até final da escolaridade obrigatória” (Ruivo, 1998: 58). Contudo, com a promulgação DL n.º 538/79, foi dado um passo importante, vemos pela primeira vez a preocupação do Estado em garantir a escolaridade obrigatória em toda a sua amplitude a todas as crianças com idades compreendidas entre os seis anos e os catorze anos de idade, mesmo aquelas portadoras de deficiência. Até a data os documentos legislados denominavam de “anormal” a criança deficiente, a qual podia perturbar e influenciar (negativamente) as outras crianças, estando sempre impedidas de uma forma ou de outra de frequentar a escola.

À medida que a sociedade portuguesa ia sofrendo uma vaga de alterações sociais, procede-se a um conjunto de mudanças legislativas e educacionais que foram permitindo que o aluno com deficiência usufruísse de igualdade de oportunidades e do mesmo tipo de ensino que os restantes alunos, “tem lugar de destaque o famoso Warnock Report (1978), o qual vem introduzir o conceito de NEE, que vem perspectivar a intervenção educativa baseada nas necessidades das crianças em termos do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. É a substituição de um sistema de categorização por deficiência, baseado em decisões do foro médico” (Sanches, 1995: 15). No decorrer dos anos lectivos 1979/1980 e 1980/1981 as classes especiais (que funcionavam no edifício

de uma escola regular) são extintas e no seu lugar aparecem as salas de apoio (concentração de um grupo de crianças com deficiências idênticas onde as crianças são atendidas com maior ou menor frequência). Nascia assim, o Ensino Especial e o conceito de educação integrada, onde o espaço escola funciona como espaço educativo aberto a todas as diferenças individuais.

A partir de 1980

Com o início do ano lectivo de 1978/1979, por determinação do Ministério da Educação e Cultura é criada uma comissão formada por professores, técnicos da DGEB e outros representantes do Ministério, a qual teve como finalidade a reestruturação “dos programas do ensino primário, em vigor desde o ano lectivo 1975/1976, prevendo-se a sua alteração após três anos de experiência.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 1980: 3)

O novo programa foi aprovado pela Portaria n.º 572 de 31 de Outubro de 1979, mas nunca ultrapassou o regime experimental “reconheceu-se a impossibilidade de pôr em prática, de forma generalizada, o referido programa, uma vez que não estavam reunidas, minimamente, as condições...” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 1980: 3), havendo a necessidade de não só o suspender, como ainda a remodelação e alteração dos programas de 1975 (capas laranja).

Com os novos Programas do Ensino Primário de 1980 (vulgarmente conhecidos como “programas verdes”), a grande novidade reside na abolição do termo classe, passando a ser denominado ano de escolaridade. A 1.ª fase era formada pelo (1.º e 2.º ano de escolaridade) e a 2.ª fase pelo (3.º e 4.º ano de escolaridade).

Do ponto de vista de estrutura, o novo programa apresenta um conjunto de sete objectivos gerais, os quais preconizavam um ensino de carácter activo e prático a despertar o espírito de observação, a imaginação criadora, o sentido estético, o gosto pela novidade e o desenvolvimento de capacidades, atitudes e hábitos de trabalho, “ao repensar o Ensino Primário, não se podem ignorar os princípios fundamentais que devem servir de base toda a acção pedagógica” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 1980: 7).

A par dos objectivos gerais, são apresentados objectivos específicos por ano de escolaridade e para cada uma das áreas. Por seu turno, é recomendado aos professores a elaboração dum “plano global”, no qual deveria ser planificada toda a intervenção pedagógica a longo e a médio prazo. Na planificação deveriam constar; os objectivos gerais e específicos de cada uma das áreas; as estratégias de ensino/aprendizagem a utilizarem; e o processo de avaliação.

Vemos pela primeira vez ao longo do processo de evolução e reformulação dos programas do ensino primário, uma chamada de atenção para o processo de avaliação dos alunos no ensino primário, “a organização do processo de avaliação a seguir, contemplando, para além da fase de diagnóstico, os aspectos formativos e sumativos característicos da avaliação sistemática e continua que se deseja.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 1980: 5)

Nos programas do Ensino Primário de 1980, foram introduzidas modificações em determinadas áreas, nomeadamente, na do meio físico e social, língua portuguesa e na matemática. Deste programa fazem parte um leque de áreas as quais percorrem os quatro anos de escolaridade: meio físico e social; língua portuguesa; matemática; expressão plástica; movimento, música e drama e educação musical; educação física e expressão religiosa – religião e moral católicas.

No início do programa é apresentado um conjunto de actividade iniciais, para as crianças que não tenham frequentado a educação pré-escolar “dada a inexistência de educação pré-escolar gratuita no nosso País” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 1980: 15). O programa também aponta orientações e estratégias pedagógicas as quais respeitam a evolução da criança e proporcionam oportunidades de observar e explorar o meio que as rodeias, sem nunca deixar de ser ela própria. Também faz uma breve reflexão acerca do desenvolvimento intelectual segundo Piaget “As razões apontadas implicam que se tenham ordenado os conteúdos deste programa de maneira a relacioná-los com a evolução das crianças, à medida que a sua experiência vai aumentando.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 1980: 30).

Todas as áreas disciplinares são formadas por temas e as diferentes unidades temáticas são consideradas ao longo dos quatro anos de escolaridade primária. O programa refere que é partir da área do meio físico e social que todas as outras áreas do programa devem ser desenvolvidas, para assim atingir os respectivos objectivos específicos.

Para não nos tornarmos repetitivos, iremos apenas referir os temas das seguintes áreas disciplinares: meio físico e social, para o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º de escolaridade (família, escola, pessoas, habitação, vestuário, alimentação, higiene e saúde, segurança, transportes e comunicações, natureza, corpo humano, sol – água – ar e perspectiva histórica); os seguintes temas (serviços sociais, profissões e actividades económicas), só eram para os 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade; os restantes temas (organização do poder, comunicação social, população, actividades culturais e recreativas, humanização da paisagem, aspectos geomorfológicos, terra e espaço), apenas fazem parte do 3.º e do 4.º ano.

Da área da língua portuguesa, fazem parte os seguintes temas: expressão oral, vocabulário, expressão escrita e funcionamento da língua), para todos os anos de escolaridade.

Da área de matemática, destacam-se os seguintes temas: (conjuntos e pesos) para o 1.º e 3.º ano; (estruturação do espaço e elementos fundamentais da geometria e números e numerações), todos os anos; (comprimentos e tempo e ordem), para o 1.º, 2.º e 3.º ano; (superfícies), para o 1.º e 2.º ano; (áreas) para o 3.º e 4.º anos; (volume e capacidade), só para o 1.º, 2.º e 3.º anos; o tema (dinheiro) só era apresentado no 2.º e 3.º anos de escolaridade.

Após o 25 de Abril de 1975 grandes transformações foram operadas ao nível da educação. Com a promulgação dos DL n.º 538/79 (como atrás foi referido), a criança portadora de deficiência pode e tem direito a frequentar e a ser integrada no sistema educativo, sendo-lhe garantida a escolaridade obrigatória, na mesma linha o DL n.º 301 de 7 de Outubro de 1984 continua a manter a escolaridade obrigatória para todas as crianças em idade escolar, mas ressalva a possibilidade da dispensa para a criança deficiente caso se justifique. No entanto ainda não assistimos à necessidade do Estado implementar um currículo para os alunos portadores de deficiência, “não existem em Portugal, quaisquer currículos específicos para o ensino especial, ficando ao critério de cada escola e de cada professor a adaptação dos currículos oficiais quando tal se verifica necessário” (Costa, 1981a: 329).

A avaliação dos conhecimentos foi outro aspecto tido em consideração na organização do processo de ensino-aprendizagem, originando grandes debates após o 25 de Abril.

Novas modalidades de avaliação

Não foi só a urgência de reformular os programas do ensino primário que estiveram nas inovações introduzidas na organização do sistema escolar, a avaliação dos conhecimentos foi outro aspecto que fez parte das novas medidas.

Em finais do ano lectivo de 1974/1975, assistíamos a fortes movimentos contra os exames da 4ª classe. “As formas dominantes de avaliação individual (exames e interrogatórios orais ou questionários...) têm sido objecto de contestação sobretudo por alunos” (Grácio, 1995: 368). Assim, no final do ano lectivo de 1977/1978 foram abolidas as provas de exame de avaliação final da 2ª fase do ensino primário.

O novo programa do Ensino Primário de 1980 estabelece recomendações, em relação ao processo de avaliação a seguir, contemplando aspectos formativos e sumativos de uma

avaliação sistemática e continuada. Para Meireles-Coelho (1989: 136) “a aprendizagem dos alunos deve ser constantemente verificada e reorientada, de modo que o aluno possa encontrar o seu próprio caminho ao seu ritmo próprio e não seja condenado a condições de insucesso que se podem tornar irreversíveis”.

O novo processo de avaliação dos alunos através do Despacho n.º 42 de 18 de Abril de 1978 estabelece três procedimentos na forma de avaliar os alunos: – 1) uma avaliação contínua ao longo do ano lectivo, na qual o professor regista os elementos mais significativos da aprendizagem dos alunos; recolhe e arquiva todos materiais elaborados pelos alunos; – 2) a avaliação trimestral, a qual era elaborada no final de cada período e onde o professor interpretava os elementos recolhidos e realizava a avaliação sumativa do trimestre dando a conhecer ao encarregado de educação a situação escolar do seu educando; – 3) avaliação de final de ano, esta avaliação tinha o mesmo procedimento da avaliação trimestral para os alunos que terminavam o ano de escolaridade, mas não concluíam a fase, para os alunos que terminavam a fase era o conselho de docentes da escola quem estipulava os critérios de avaliação a aplicar a cada uma das fases.

Este modelo de avaliação dos alunos irá manter-se em vigor até à implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Entretanto continua o processo de implementação do programa “verde”, tornando-se ambíguo na sua tarefa ingrata/gratificante. Ingrata quando o professor preocupado em cumprir os programas que lhe são impostos, não atende à diversidade do grupo turma, minimizando até alguns conteúdos essenciais da acção pedagógica, originando insucesso; por outro lado é muito gratificante quando pelo programa e seus conteúdos o professor consegue como que por “magia” que a turma e cada aluno desenvolva e adquira conhecimentos originando sucesso escolar e pessoal.

Em relação à avaliação dos programas implementados ao longo da história do ensino em Portugal é importante destacar a preocupação manifestada por Meireles-Coelho (1989: 140) “em Portugal, nenhum programa do ensino primário das últimas décadas se preocupou com a avaliação. Os diferentes programas propostos... neutralizaram-se mutuamente sem que alguma vez se tivesse feito qualquer avaliação desses programas”.

Partindo destas ideias podemos considerar que se o Estado em vez de reformular ou substituir os programas tivesse avaliado os mesmos, para assim salientar as partes positivas e negativas, a desmotivação e o ceticismo dos professores teria sido atenuado, assim como o insucesso dos alunos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo

No início da década de oitenta surge o movimento de pró-integração europeia, a qual pressupunha a reorganização de Portugal em todos os quadrantes (políticos, intelectuais, económicos e como não podia deixar de ser educacionais), para conseguir ultrapassar todos os desafios e conseguir a integração na Comunidade Económica Europeia (CEE), pois a Europa surge como um desafio, uma oportunidade que não se podia desperdiçar.

Desta forma todo o discurso educativo é centrado em dotar o sistema educativo português de uma Lei que definisse as grandes orientações da educação, de forma a poder enfrentar os desafios da futura integração europeia. No decorrer do ano 1985 e 1986 vários partidos políticos portugueses apresentaram projectos de Leis para o sistema Educativos, referidos por Meireles-Coelho (2005). Destacamos o “Projecto de Lei n.º 156/IV: Sistema Nacional de Educação do Partido Renovador Democrático (PRD), em virtude de ser o único que ao referir-se ao aluno com deficiência o faz aplicando o termo de *Necessidades Educativas Específicas*” (Meireles-Coelho, 2005: 170), termo que veio a ser adoptado na LBSE.

Em 24 de Julho de 1986 é aprovada a LBSE Português na Assembleia da República, sendo publicada em Diário da República em 14 de Outubro como Lei n.º 46/86. Na LBSE aparece pela primeira vez em termos legislativos o termo *Necessidades Educativas Específicas*, para designar a criança deficiente, no art. 7.º, na alínea j) “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. A LBSE representa uma grande viragem na organização de todo o edifício educativo português. Assegura-se que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura...” (art. 2.º-1) e remete-se para o Estado “a responsabilidade de promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art. 2.º-2).

Com a aprovação da LBSE foi proclamada a escolaridade obrigatória de seis anos para nove anos. O novo sistema educativo integra a educação pré-escolar, extra-escolar e escolar, fixando a idade limite de 15 anos como limite de frequência escolar obrigatória.

O sistema educativo passou a estruturar-se em três níveis: o ensino básico obrigatório com nove de escolaridade repartida por três ciclos: 1.º ciclo (ex-ensino primário), 2.º ciclo (ex-ciclo preparatório do ensino secundário) e o 3.º ciclo (ex-curso geral do ensino secundário); o ensino secundário com três anos de duração; o ensino politécnico e universitário.

O 1.º ciclo tem como principal objectivo, desenvolver a linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções elementares da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramáticas, musical e motora.

A LBSE preconiza uma série de princípios e objectivos, incumbindo ao Estado de criar condições para a educação realizada nas escolas e noutros meios formativos, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. Com a LBSE são lançadas as primeiras coordenadas da educação especial, definindo o âmbito e os objectivos da educação especial no art. 17.º “a educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiência físicas e mentais; a educação especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades”. Podemos ver a preocupação e o cuidado que os autores tiveram com a educação e integração das pessoas com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais.

Podemos reconhecer que a LBSE foi impregnada pela filosofia do Relatório Warnock, não de uma forma explícita, como viria a acontecer com o DL n.º 319/91, mas de forma preocupada, quando esta preocupação está presente no art. 18.º “organização da educação especial”, ao referir que a educação especial deve ser prestada preferencialmente em estabelecimentos regulares de ensino segundo modelos diversificados de integração, tendo em conta as necessidades de cada criança e com apoio de docentes especializados. Também vemos referido no mesmo artigo, na alínea n.º 4 a importância do currículo e do programa na educação especial “a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas”. Vemos desenhados os primeiros passos da longa caminhada da educação especial no Sistema Educativo.

O Estado português para enfrentar o desafio da CEE, além da promulgação da LBSE desencadeou um movimento de reforma do sistema educativo com as actividades da chamada Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). A qual tinha como função desencadear uma análise da realidade do sistema educativo, tendo em vista transformações profundas, de forma a dar resposta às necessidades do sistema educativo português.

Em 1987 é publicado o DL n.º 3 de 3 de Janeiro que cria a regionalização dos Serviços do Ministério da Educação, criando quatro Direcções Regionais de Educação, sendo uma

das suas funções orientar as estruturas do ensino especial. Esta regionalização visava “uma maior comunicação e interacção entre a escola e os recursos de apoio porque aproximava “os órgãos de decisão dos serviços directos e locais” e ao tornar “mais diversificada a partilha de responsabilidades” (Costa, 1991: 3). Também em 1987 é promulgado Despacho n.º 73 do Ministério da Educação, que será de grande importância pelo facto de criar nas E.S.E. de Lisboa e do Porto os cursos de especialização em Educação Especial e a Licenciatura em Educação Especial no Instituto Superior de Educação Física.

O DL n.º 35 de 4 de Fevereiro de 1988, veio permitir a colocação nas escolas de professores com funções de apoio a alunos deficientes e nesse mesmo ano com o Despacho Conjunto n.º 36 de 17 de Agosto vemos legalizadas as EEE do Ministério da Educação, “as EEE, implementadas em 1975/76, foram a primeira medida prática que veio permitir o apoio a crianças com deficiências ... porém, estas equipas só vieram a ser legalmente reconhecidas em 1988, mais de dez anos depois da sua criação” (Ruivo, 1998: 16). As EEE orientam a sua acção pelos objectivos e princípios consignados na LBSE, em particular nos artigos 17.º e 18.º e constituem-se como unidades orgânicas da futura rede local de educação especial (ponto n.º 1 do referido Despacho), o seu objectivo era “contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento, em moldes adequados de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos (ponto n.º 3 do Despacho Conjunto n.º 36/88). Um ano mais tarde é promulgada a Lei n.º 9 de 2 de Maio de 1989, – Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, que veio contribuir para a clarificação dos princípios da integração e da equiparação de oportunidades.

Com toda esta legislação alargam-se as estruturas de atendimento quer em relação aos professores em exercício quer em relação aos alunos atendidos, contudo, o sistema educativo carece de suporte legal de forma a garantir a escolaridade obrigatória de todas as crianças como o afirma A.M. Bénard da Costa no IV Encontro de Educação Especial, realizado em Lisboa, em 1989 “em relação a 1984 apoiamos mais crianças; sabemos mais cedo da sua existência e temos acessos a diagnósticos mais precoces; diminuiu-se a taxa de mortalidade e prevê-se que tenha diminuído a da morbilidade; contamos cada ano com mais professores, as escolas especiais dão respostas mais qualificadas aos jovens em fase de transição para a vida activa e respondem com maior segurança às crianças com deficiências profundas (...) mas não podemos deixar de concluir que ficámos muito aquém das expectativas: não foi actualizada a legislação que suporta a integração de alunos deficientes nas escolas regulares; não se desenvolveram estratégias de

formação em serviço e a grande maioria dos nossos professores continua a não ter acesso aos cursos de especialização” (Costa, 1991: 5 e 9).

Programa do 1.º ciclo do Ensino Básico (1990)

Os Programas do 1.º ciclo foram elaborados tendo como suporte a LBSE e o DL n.º 286 de 29 de Agosto de 1989 o qual estabelece os princípios gerais que ordenam a estruturação curricular do ensino básico e secundário e aprova os novos planos curriculares “um conjunto de princípios, definido naquele documento, determinaram as opções para a selecção e organização das áreas curriculares, os objectivos, os conteúdos e as experiências educativas que o Programa propõe” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1990: 5). No 1.º ciclo, pretende-se um modelo de ensino globalizante, a cargo de um único professor, sendo a carga curricular de 25 horas semanais. Os novos currículos têm como finalidade acompanhar o longo período de desenvolvimento da infância à adolescência e para garantir o sucesso das aprendizagens e o acompanhamento dos alunos, foram evidenciados alguns aspectos como: expansão da oferta da educação pré-escolar; valorização do ensino da língua e cultura portuguesa; ensino das línguas estrangeiras; uma área de formação pessoal e social; a área-escola; actividades de complemento curricular.

Em 25 de Janeiro de 1990 é publicado o DL n.º 35 (Roberto Carneiro), o qual estabelece a escolaridade obrigatória com a duração de nove anos para todas as crianças em idade escolar. O documento continua a denominar alunos com necessidades educativas específicas, a todos aqueles que apresentam deficiência, no entanto tem um reconhecimento notável, em virtude de pela primeira vez no nosso sistema educativo a criança com deficiência ser obrigada a cumprir a escolaridade obrigatória, como é explícito no capítulo I – Princípios Gerais – “os aluno com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência. No DL 35/90 também é referido o baixo índice escolar do aluno com deficiência, quando afirma no preâmbulo “facto preocupante é, também, o baixo índice de escolarização das crianças com necessidades educativas específicas (...) a quem importa garantir as condições educativas adequadas às suas características e o seu pleno acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória”. O artigo 18º refere-se a alunos com necessidades educativas *especiais*, passando esta designação a substituir sistematicamente a partir de então a da LBSE, quando define os apoios e complementos educativos na escolaridade obrigatória. Até essa data, vigorava o DL n.º 301 de 7 de Outubro de 1984 que expressamente declarava que “essa obrigatoriedade cessa em caso de incapacidade mental ou física do alu-

no”. Durante muitos anos várias foram as tentativas para eliminar esta legislativa que resistiu à Declaração dos Direitos da Criança, ao ano Internacional das Pessoas com Deficiência e até à LBSE. Só em 1990 se deixa em Portugal, de rejeitar crianças pelas escolas, pelo simples facto de apresentarem alguma deficiência confirmada por relatório médico.

Com o Despacho n.º 139 de 16 de Agosto de 1990, são aprovados os programas do 1.º ciclo do ensino básico os quais são constituídos pelas áreas de expressão e educação físico-motora, de expressão e educação musical, dramática e plástica, de estudo do meio, de língua portuguesa, de matemática e de educação moral e religiosa católica. Todas as áreas apresentam um conjunto de princípios orientadores, seguidos dos objectivos gerais da área e dos objectivos específicos para cada ano de escolaridade.

O programa salienta a importância da educação pré-escolar, a qual permitirá às crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade de adquirirem conhecimentos e desenvolverem competências antes de frequentarem o 1.º ciclo do ensino básico. Daí este programa não apresentar um conjunto de actividades iniciais como os programas anteriores propunham.

As orientações emanadas do programa apontam para um trabalho organizado pela escola em cooperação com alunos, professores pais e comunidade local. Para garantir o sucesso educativo dos alunos aponta para um conjunto de experiências de aprendizagens activas, significativas, divertidas, integradoras e socializadoras.

O Programa do 1.º ciclo do ensino básico fala da importância da avaliação, a qual é realizada ao longo de cada ano do 1.º ciclo e deve ajudar o aluno a garantir o seu sucesso escolar. Como afirma Meireles-Coelho (1989: 132) “a avaliação contínua deve ser mesmo contínua, por a continuidade estar estritamente ligada ao processo educativo...”. O programa de 90 preconiza uma avaliação contínua e o uso de registos sistemáticos que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens escolares de cada aluno “a evolução, particularmente neste ciclo, terá de centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas diariamente” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1990: 7). Esta ideia de avaliação contínua, já era preconizada por Meireles-Coelho, aquando dos programas “verdes” a qual garantia o sucesso educativo do aluno mesmo daqueles que revelassem dificuldades de aprendizagem “o professor vai avaliando o trabalho do aluno de forma contínua e o aluno vai progredindo ao seu ritmo, sentindo-se seguro na sua progressão. No caso de o aluno encontrar difi-

culdades a avaliação contínua permite evitar passos em falso” (Meireles-Coelho, 1989: 132).

Para reforçar a Lei 46/86 LBSE, o programa assinala os catorze objectivos gerais do ensino básico explícitos nos artigos 7.º e 8.º, assim como os objectivos específicos do 1.º ciclo os quais estão inseridos nos objectivos gerais do ensino básico e estão de acordo com o desenvolvimento etário correspondente. Dá-se especial destaque no 1.º ciclo para “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1990: 10).

Os programas até agora apresentados e estudados (Programas “laranja” e “verde”) iniciavam as actividades pela área do meio físico e social, com este novo programa, as actividades têm início com as áreas das expressões e educação físico-motora, musical, dramática e plástica “estas actividades têm sido frequentemente tratadas como secundárias na formação da criança ou apenas como momentos de diversão, ... a prática de actividades expressivas contribui declaradamente para a expressão da personalidade, para a estruturação do pensamento e para a formação do carácter” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 1990: 11). Apesar desta tomada de posição em relação às actividades serem iniciadas pelas áreas das expressões, continua a fazer referência ao estudo do meio, agora assim denominado, como agente de interacção de todas as outras áreas do programa. É de salientar que as áreas são organizadas em blocos de conteúdos antecidos de um texto introdutório onde é explicado o conteúdo do mesmo.

Podemos ver que no decorrer do ano 1990, foram tomadas medidas significativas como: DL n.º 30/90 (garantindo a escolaridade obrigatória para a criança com deficiência); o início da estruturação curricular do ensino básico e secundário; a utilização do termo Necessidades Educativas Específicas, para designar o aluno com algum problema; a implementação dos novos programas (programas de 90), os quais atendem e apelam ao sucesso educativo do aluno. Contudo, continuamos a assistir à neutralidade do Estado em emanar ou ditar alguma referência em relação aos programas para os alunos com NEE, como refere Luís Miranda Correia (1997: 41) “não basta criar um sistema de boas vontades, de bons relacionamentos e que preveja uma formação adequada, requer como indispensável o apadrinhamento de toda a política social e o assumir das responsabilidades para a implementação de um sistema inclusivo”. Só através de pequenos passos, que se chegou ao passo de gigante corporizado na publicação do DL n.º 319 de 23 de Agosto de 1991, que vem preencher uma lacuna legislativa há muito sentida nas nossas escolas. A

partir daqui cada escola tem suporte legal, para organizar o seu modelo de atendimento aos alunos diferentes. Podemos considerar que este documento é fruto da evolução de conceitos e de mentalidades, também do resultado de experiências de integração e contém princípios realmente inovadores.

3.2. O Decreto-Lei n.º 319/91

A 23 de Agosto de 1991, é publicado o DL n.º 319 que regulamenta a LBSE (Lei n.º 46/86), no campo da educação especial e visa “regular a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares”. Com o DL n.º 319 são revogados vários diplomas vigentes os quais estavam ultrapassados e tinham um alcance muito limitado face às mudanças operadas no sistema educativo português decorrentes da LBSE e das sucessivas recomendações emanadas de organizações internacionais relativas ao acesso dos alunos com deficiências nas escolas regulares, como define Vítor da Fonseca (1997: 13) “a abordagem da problemática da deficiência deve e tem de ser mais positiva em termos de direitos humanos. A intenção de ajudar ou de rejeitar tem um papel fundamental na socialização do indivíduo. Daí que a opção seja não alimentar dicotomias («normal» / «anormal»; «deficiente» / «não deficiente»; «desviante» / «não desviante»; «típico» / «atípico»), mas superá-las, avançando com a alternativa das necessidades individuais, ou melhor, das necessidades educativas especiais (NEE)”. Explica-se no preâmbulo do DL n.º 319 que a criança com deficiente passa a ser designada como criança com NEE, tendo direito à educação na escola regular:

“A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de “aluno com necessidades educativas especiais”, baseado no critério pedagógico; a responsabilidade da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem; a abertura da escola a alunos com NEE, numa perspectiva de “escola para todos”; o reconhecimento dos pais na orientação educativa dos seus filhos; a aplicação de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com NEE deve processar-se no meio menos restrito possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos”.

O termo NEE preconizado no relatório Warnock (1978) passa agora a ser utilizado pela primeira vez em termos legislativo, ao referir-se à criança ou jovem em idade escolar com alguma deficiência ou dificuldade na aprendizagem, “o conceito de necessidades educativas especiais (NEE), termo hoje utilizado na generalidade em quase todos os países desenvolvidos que tratam destas matérias. É um termo a que a legislação portuguesa

(DL 319/91, de 23 de Agosto) também dá uma grande ênfase” (Correia, 1997: 47). O DL n.º 319/91 é todo ele influenciado largamente pelo movimento em torno da escola para todos, reforçando a política educativa do Relatório Warnock, Ana Maria Bénard da Costa, Joaquim Bairrão Ruivo (entre outros), também são consensuais com esta ideia, quando escrevem “após a publicação do Warnock Report (1978) que esteve na base da divulgação do conceito de “NEE”, as práticas educativas nele baseadas expandiram-se...foi claramente estabelecido que, sob o ponto de vista educativo, não se deveriam separar as crianças por categorias de ordem médica, mas que cada criança deveria ser considerada na sua individualidade” (Costa, 1996: 151); “o Warnock Report introduziu o conceito de necessidades educativas especiais. Este documento vai influenciar decisivamente a educação especial” (Ruivo, 1998: 22). Podemos considerar que as linhas orientadoras da educação especial e o determinar a responsabilidade da escola pelo atendimento educativo de alunos com NEE legisladas no DL n.º 319, são claramente influência da filosofia assente e defendida no Relatório Warnock de 1978, pois são criados finalmente, os instrumentos legais para a diferenciação curricular na educação de alunos não assentes na deficiência, mas nas “*Necessidades Educativas Especiais*”, como nos diz David Rodrigues (2001: 17) “a designação de “NEE” – agora com mais de 25 anos – foi criada com o objectivo de contribuir para situar o processo educativo nas necessidades que a pessoa apresenta e não no seu todo “defectológico”. Procurou assim, retirar um estigma de deficiência”. Esta ideia também é reforçada por Isabel Pizarro Madureira (2005: 29) quando escreve que “a introdução deste conceito no domínio educativo significou o afastamento gradual de um paradigma médico-psicológico que durante décadas caracterizou as práticas desenvolvidas na educação especial”.

Com o DL n.º 319 são criados os instrumentos legais para a diferenciação curricular na educação dos alunos com NEE, possibilitando o recurso de medidas e estratégias de aplicação pedagógica e curriculares, decididas e estudadas para cada aluno, “estas orientações vieram orientar o papel da escola e do professor regular e vieram transferir para a educação geral muitas responsabilidades que até aí se mantinham num subsector distinto: a educação especial” (Costa, 1996: 151). O diploma estabelece um conjunto de medidas a aplicar aos alunos com NEE na escola; ajudas pedagógicas ou recursos adicionais, de carácter temporário ou definitivo, que determinadas crianças precisam ao longo da sua escolaridade, para o seu desenvolvimento pessoal e educacional. Devendo ser aplicadas as medidas mais integradoras e menos restritivas, antes de implementar a medida de ensino especial “o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com NEE devidas a deficiências físicas e men-

tais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, podendo seguir os tipos de currículos: currículos escolares próprios e currículos alternativos. O diploma também prevê no caso das medidas previstas no regime educativo especial se revelarem ineficazes “comprovadamente insuficientes, em função do tipo e grau de deficiência do aluno”, o aluno pode ser encaminhado para uma instituição de educação especial. São de realçar algumas medidas preconizadas por este diploma: – equipamentos especiais de compensação (livros em Braille ou ampliados, material audiovisual, equipamento específico, auxiliares ópticos ou acústicos, equipamentos informático adaptado, máquinas de escrever em Braille, cadeiras de rodas, próteses); – adaptações materiais (eliminação de barreiras arquitectónicas, adaptação de mobiliário, adequação de instalações); – adaptações curriculares (redução parcial do currículo, dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência); – condições especiais de matrícula (faculdade de efectuar a matrícula na escola adequada independentemente do local de residência do aluno; com dispensa dos limite etários existentes e a possibilidade de matrícula por disciplinas); – condições especiais de frequência; – condições especiais de avaliação (tipo de prova ou instrumento de avaliação, duração, local de realização, etc.); – adequação das classes ou turmas (limite máximo de 20 alunos para turmas ou classes que integrem alunos com NEE, etc.); – apoio pedagógico acrescido (apoio lectivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos); – ensino especial (Currículos Escolares Próprios os quais têm como padrão os currículos do regime educativo comum e os Currículos Alternativos ao quais substituem os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos). No art. 12.º é dado destaque ao encaminhamento dos alunos com NEE nos casos em que a aplicação das medidas implementadas não tenham surtido efeito, devem ser os serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar, a propor o encaminhamento. Por sua vez, o art. 22.º (regime de transição) refere que nos estabelecimentos de ensino ou áreas escolares em que não existam os serviços de psicologia, o PEI é elaborado por uma equipa de avaliação (um representante do órgão de administração e gestão da escola, o professor do aluno ou o director de turma, o professor de educação especial, um psicólogo quando possível e um elemento da equipa de saúde escolar).

O Relatório Warnock também destaca algumas medidas, como afirmam Isabel Madureira e Teresa Leite (2003: 28) “na definição proposta no Relatório Warnock as necessidades educativas especiais incluem situações que implicam, por parte da escola: a) a disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo; b) a elaboração de currículos especiais ou adaptados e c) a análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nos

quais se processa a educação”. As medidas legisladas no DL n.º 319/91 são aplicáveis aos alunos que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário, as quais devem ser aplicadas atendendo ao princípio de que a educação deve processar-se sempre que possível na escola regular “a aplicação das medidas deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com NEE deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos” (DL n.º 319/91). Este princípio também era preconizado por Mary Warnock, a qual defendia que a educação dos alunos com NEE deve processar-se sempre que possível em ambiente os menos restritos possíveis.

O DL n.º 319/91 define que os alunos que apresentam NEE complexas devem ser objecto de um Plano Educativo Individual (PEI) e aqueles a quem foi recomendada a medida “Ensino Especial”, devem ter além do PEI, um Programa Educativo (PE), cujas componentes são delineadas respectivamente nos artigos 15.º e 16.º, ou seja deve-se proceder ao registo de dados indispensáveis relativos à caracterização do aluno, reportando-se, para um maior esclarecimento ao processo individual, devendo clarificar os condicionamentos que acompanham a aplicação de cada medida do regime educativo especial, tais como: intervenientes no processo; espaços em que terão lugar período de aplicação da medida implementada, a programação a ser aplicada; assegurar a colaboração dos diferentes intervenientes no processo; referenciar o processo de avaliação que vai ser adoptado. Como atrás referimos, este procedimento a ter com os alunos que precisam de decisão mais complexas, é expressa no Relatório Warnock.

O Despacho Conjunto n.º 89 de 17 de Abril de 1991, vinha por sua vez, regulamentar “as modalidades de apoio e subsídios concedidos pelo Ministério da Educação, no âmbito da educação especial bem como as condições requeridas às instituições para deles beneficiarem”. O Despacho n.º 173 de 23 de Outubro de 1991, veio regulamentar o conjunto das medidas destinadas aos alunos com NEE, consagradas no DL n.º 319/91.

O DL n.º 319/91 perspectiva a Escola Inclusiva, preconizando que a educação deve ter lugar no meio menos restritivo possível e responsabiliza a escola pela busca das respostas adequadas, operacionalizando duas orientações decorrentes do desenvolvimento jurídico determinado na LBSE (art. 59.º) “fomentar uma efectiva igualdade de oportunidades para todos; permitir que todos os alunos tenham uma intervenção adequada no âmbito da escola regular”. De igual modo, consagra um profundo reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus educandos.

Em síntese, o que queremos realçar é que o DL n.º 319/91 e os vários investigadores/autores nos seus trabalhos e nas suas longas investigações reflectiram nos vários assuntos expostos no Relatório Warnock e na definição do conceito de NEE, dando-lhe um lugar próprio no domínio da educação especial, numa clara tentativa de procurar operacionalizar as recomendações expressas com base numa perspectiva evolutiva da educação especial. Provavelmente, sem o trabalho destes autores e sem a publicação do DL n.º 319/91, o campo da educação especial seria muito pobre, pois devem-se a estes autores reflexões e recomendações de grande significado para a compreensão do problema da educação especial pois todos advogam, de uma forma ou outra, que o conceito de NEE veio mudar a forma de abordar e tratar a criança com NEE.

3.3. O discurso pedagógico e legal e a prática educativa de 1991 a 2006

Reforma do Sistema Educativo e programas – Ensino Básico 1.º ciclo

A Reforma do Sistema Educativo (RSE) começou a dar os primeiros passos com a LBSE a qual funcionou como referência obrigatória e empreendeu uma longa caminhada a qual atravessou toda a década de 90 e chegou até aos nossos dias. A reforma curricular funcionou como objectivo principal da RSE, pretendendo uma nova estrutura do sistema educativo português, um modelo de escola pluridimensional (educação pré-escolar, educação escolar, educação extra-escolar e ocupação de tempos livres) e a reorganização curricular dos ensinos básico e secundário, em consonância com as transformações sociais, culturais e económica que Portugal europeu sofria.

Do âmbito da RSE o desenvolvimento da educação especial também foi área de incidência da reforma. Através da publicação do DL n.º 319 de 23 de Agosto de 1991 as escolas passam a dispor de legislação para organizar toda a acção educativa no que diz respeito aos alunos com NEE. O conceito de Necessidades Educativas Especiais, é por isso um termo generalizado em quase todos os países desenvolvidos e, ao qual a legislação Portuguesa através do (DL n.º 319/91, de 23 de Agosto, Despacho Conjunto n.º 105/97, de 30 de Maio, Despacho Conjunto n.º 10 857/2005, de 9 de Março e o DL n.º 6 de 2001), também dá grande ênfase. A utilização deste termo vem ao encontro da progressiva democratização das sociedades modernas, reflectindo o sentir destas em relação à integração e, “proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e

físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar” (Correia, 1997: 47). Esta definição vem ao encontro do que preconiza o Warnock Report (1978) que, ao referir-se às Necessidades Educativas Especiais, dá ênfase ao tipo e grau de problemas para a aprendizagem, classificando-os de ligeiros e temporários a severos e permanentes. A escola deve, por isso, estar preparada para dar uma resposta o mais eficaz possível à problemática dos alunos com NEE, tendo em conta as suas características “ter NEE é precisar de um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que é normalmente praticado nas escolas do ensino regular. A Educação Especial surge como o conjunto dos processos utilizados para responder a essas mesmas necessidades educativas” (Sanches, 1995: 15).

Em 1996 surge o Despacho n.º 22 de 19 de Junho de 1996 “Currículos Alternativos”. Como se faz menção no próprio Despacho, «a Declaração Mundial sobre Educação para todos, aprovada pela Conferência Mundial de Jomtien, em Março de 1990, a diversidade, a complexidade e permanente evolução das necessidades de educação básica exigem o alargamento e a constante redefinição do âmbito da educação básica, de modo que as necessidades básicas, que são diferentes, sejam satisfeitas através de um leque diversificado de ofertas de formação (...) desde que os programas alternativos tenham os mesmos níveis dos do sistema escolar e sejam devidamente apoiados». A integração dos alunos numa turma de Currículo Alternativo do Despacho n.º 22 é considerada uma nova estratégia nas instituições para promover o sucesso das competências cognitivas, formação pessoal e cívica, atitudes e comportamentos e, preparação para a vida activa presente e futura dos alunos. Por sua vez, nesse mesmo ano (1996) tinha-se iniciado o projecto de reflexão participada dos currículos da educação básica que através do Despacho n.º 4848 de 7 de Julho de 1997, viria a dar origem a um conjunto de medidas legislativas apontando para a revisão de alguns aspectos curriculares e à reflexão da gestão dos currículos nas escolas e agrupamentos de escolas.

Passados três anos após a publicação da “Declaração de Salamanca” é promulgado o Despacho Conjunto n.º 105 é imbuído dos princípios da “educação inclusiva”.

Despacho Conjunto n.º 105

Em 1 de Julho de 1997 é promulgado o Despacho Conjunto n.º 105 o qual estabelece um conjunto de princípios orientadores centrando na escola toda a intervenção de forma diversificada, articulada e flexível de forma a garantir respostas para o sucesso educativo de todas as crianças. Com este despacho surge pela 1.ª vez o termo “apoios educativos”,

trazendo novas perspectivas no quadro normativo nesta área. Tal como refere Bairrão Ruivo, “este diploma assenta num novo modelo conceptual e organizativo direccionado para o conhecimento das necessidades da escola e dos professores de ensino regular e da sua responsabilidade face aos alunos com NEE” (Bairrão, 1998: 60).

De forma concreta o Despacho n.º 105 determina a inserção na escola regular dos professores de apoio e a criação de “Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos”, com base concelhia. Descreve com pormenor o processo de colocação destes recursos e a dependência que devem manter das respectivas Direcções Regionais de Educação. É um grande passo no caminho do modelo inclusivo, mas ao qual foram ainda, aplicados procedimentos que limitaram de forma significativa uma mudança real de atitude. A forma de colocação dos professores, dependente da prévia categorização dos alunos considerados NEE, a falta de autonomia do funcionamento das Equipas de Coordenação e, a ausência de uma formação e de um suporte continuado dos elementos docentes responsáveis por estas estruturas de apoio, limitaram consideravelmente, o impacto destas medidas.

Apesar das contradições, o Despacho n.º 105/97 era há muito esperado, pois determina a forma como se devem processar os apoios educativos em relação aos alunos com NEE “o presente despacho visa introduzir uma mudança significativa na situação actualmente existente no âmbito dos apoios a crianças com NEE”, referindo, que não pode haver duas educações paralelas – a especial e a regular – sendo os docentes de apoio colocados ao serviço das escolas com o objectivo de “centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias ao sucesso educativo” bem como “assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos”. A educação especial integra-se na educação regular. Mas manifestam-se outras vontades neste documento: contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo de todos, através da oferta de respostas diversificadas; promover a existência de condições para a inclusão de todos; colaborar na promoção da qualidade educativa, procurando uma escola de qualidade; articular as respostas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços (serviços de saúde, instituto de emprego, segurança social) e entidades privadas ou não governamentais.

Assim como, reconhece a importância primordial da actuação dos professores com formação especializada. Esta importância dada aos professores com especialização no atendimento de alunos com NEE, já era reconhecida e fundamentada no Warnock Report (1978) e referida por Isabel Sanches em 1995, em relação aos modelos de formação dos

docentes “o Relatório Warnock preconiza uma formação adicional, adequada e de qualidade para os professores que trabalham com indivíduos com deficiência ...para responder às necessidades que se estão a verificar nas escolas, dois tipos de formação deveriam de ser desencadeados: uma mais lata e menos profunda, para os indivíduos com necessidades educativas mais ligeiras, e outra mais profunda, e também mais circunscrita, para problemas mais graves. Será aconselhável que as diferentes especializações sejam antecedidas por períodos de formação comum, para uma sensibilização e conhecimento da EE e do atendimento das crianças com NEE” (Sanches, 1995: 28).

O referido despacho dá especial relevância à actuação do docente de apoio educativo, no ponto n.º 3, entendendo-se por “docente de apoio – o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino aprendizagem. A acção do docente de apoio educativo também é legislada, mantendo-se em vigor na actualidade. A acção deve prioritariamente dirigir-se aos docentes do regular e aos pais e, por último, ao aluno com NEE, salienta que o apoio deve ser prestado prioritariamente dentro da sala de aula, recorrendo ao apoio fora da sala só em caso excepcional.

As medidas previstas no Despacho n.º 105/97 vão ao encontro da filosofia do Relatório Warnock (1978), do DL n.º 319/91 e da Declaração de Salamanca, inserindo-se numa linha de intervenção que visa conseguir da escola o centro privilegiado da acção educativa, criando condições de forma a garantir os sucesso de todos os alunos.

Com a publicação do Despacho n.º 4848 de 7 de Julho de 1997 (regulamenta os projectos de gestão flexível do currículo do ensino básico), houve necessidade de uma 2.ª edição em Novembro de 1998 dos programas do 1.º ciclo “trata-se, tão só, de publicar novamente um material necessário à acção educativa e às necessidades pedagógicas das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta o papel do professor como gestor do currículo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998:7). Na 2.ª edição não foram alterados os conteúdos programáticos aprovados pelo Despacho n.º 139 de 16 de Agosto de 1990, mas a clarificação dos princípios orientadores da acção pedagógica no 1.º ciclo; a apresentação dos conteúdos da área-escola; das actividades de complemento curricular e da área de desenvolvimento pessoal em opção à educação moral e religião católica (ou de outras confissões).

No contexto da RSE uma das características inovadoras apresentadas é a preocupação de unidade e congruência entre os programas dos diferentes ciclos, tendo como articula-

ção três dimensões educacionais as quais convergem ao longo da verticalidade do currículo: a formação pessoal nas suas vertentes individual e social; a aquisição de saberes/capacidades fundamentais; a habilitação para o exercício da cidadania responsável. Mas o aspecto mais inovador dos programas situa-se na preocupação de contemplar uma pedagogia de desenvolvimento integrado, em que a promoção das atitudes e valores assume um papel nuclear e o domínio das capacidades e aptidões sobreleva e condiciona a aquisição de conhecimentos. Com a 2.^a edição pretendia-se perspectivar uma definição dos perfis de competências que os alunos deveriam atingir no final de cada ano de escolaridade e quais os conteúdos essenciais das aprendizagens a alcançar no 1.^o, 2.^o e 3.^o ciclos, também esteve presente a preocupação de incorporar as áreas de maior flexibilidade na gestão do currículo e que podem incorporar componentes regionais e locais.

No seguimento da 2.^a edição dos programas do 1.^o ciclo, o Departamento de Educação Básica (DEB) do Ministério da Educação, lança no ano lectivo 1998/1999 um documento de trabalho denominado “*Gestão Flexível do Currículo*”. O documento salienta a não obtenção do êxito esperado em relação à reforma curricular, facto explícito com o fracasso da área-escola “o fracasso da área-escola, evidente em grande número de estabelecimentos, prova que não havia preparação de grande parte dos professores para considerar essa área curricular não disciplinar como um dos elementos chave para construir uma escola diferente” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999: 1) e com o termo currículo “infelizmente o currículo continuou a significar o conjunto dos programas das disciplinas que a escola oferece aos alunos e não, como deveria ser, o conjunto das actividades – disciplinares, interdisciplinares, e mesmo não disciplinares – que a escola providencia para a instrução e educação dos alunos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999: 1).

Para tentar alterar esta situação o governo define linhas orientadoras através do Despacho n.º 9590 de 14 de Maio de 1999 (actualiza os princípios que regulamenta a gestão flexível do currículo do ensino básico), tendo como finalidade promover mudanças nas escolas, de forma a melhorar as respostas educativas face à falta de domínios de competências dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, a melhorar a qualidade educativa dos alunos com NEE e uma maior implicação da comunidade educativa nos projectos educativos, visando maior qualidade nas aprendizagens. Nesse sentido houve necessidade de considerar o currículo não como uma soma de disciplinas, pois a função da escola não é só transmitir conhecimentos, mas sim assegurar aprendizagens muito diversificadas. E repensar a escola como um lugar aberto e flexível, onde é possível aproveitar todas as ocasiões que surjam como oportunidades de aprendizagem, “várias correntes

de opinião sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais influenciaram a disseminação do modelo de integração escolar. De entre estas correntes de opiniões salientaremos: o conceito e modelo de apoio subjacente de “necessidades educativas especiais”, avançado pelo relatório Warnock em 1978, que situa no currículo e não na colocação especializada a ênfase na educação de alunos com deficiência.” (Rodrigues; 2001: 17)

Para além dos diplomas referidos há a mencionar outros que foram publicados após o ano de 1997 e que dizem respeito a grupos específicos de crianças e de jovens com NEE:

– o Despacho n.º 7520 de 6 de Maio de 1998, que determina a criação de unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos nos estabelecimentos de ensino público dos ensinos básico e secundário. Estas unidades têm por objectivo responder de forma integrada às necessidades específicas destes alunos, no que se refere à utilização da língua gestual, terapia da fala e treino auditivo, sempre que tal for aconselhado, assim como à adequação e modificação curricular, aos programas de transição para a vida activa e à participação destes jovens na comunidade de pessoas surdas.

– o Despacho Conjunto n.º 891 de 19 de Outubro de 1999, este diploma apresenta orientações reguladoras da intervenção precoce para crianças dos 0 aos 6 anos, com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento e suas famílias. Para além da definição dos conceitos subjacentes a este tipo de intervenção, estabelece a criação de equipas de apoio directo, de equipas de coordenação de nível regional e de um grupo de coordenação interdepartamental, de nível central, a quem compete acompanhar o desenrolar do processo, avaliá-lo e empenhar-se no aperfeiçoamento da sua aplicação.

Implicando a “Educação Inclusiva” uma transformação da escola no sentido de responder de forma mais eficaz a todos os alunos, muitos países sentiram a necessidade de reformular a sua legislação de modo a que este objectivo pudesse ser alcançado. Em Portugal, a necessidade de uma transformação da escola no sentido de responder à crescente diversidade entre os alunos e aos preocupantes níveis de insucesso escolar, levaram a que se procurassem introduzir mudanças significativas na política educativa e, em 1998, foi apresentado o documento “Gestão Flexível do Currículo”, que visou alterar uma cultura de escola que se manteve ao longo do tempo e que se caracterizava pela homogeneidade, subordinação e o isolamento.

Adoptando os princípios deste Documento, foram publicados diversos diplomas que contribuíram para uma educação mais inclusiva. Entre outros seleccionamos o DL n.º 115 de

4 de Maio de 1998. Este diploma diz respeito à autonomia das escolas na gestão do processo educativo e na organização do respectivo funcionamento e constitui um instrumento fundamental para a sua adequação às necessidades dos alunos, nomeadamente em relação aos que apresentam diferenças mais significativas. Para responder à diversidade não é possível estabelecer normas rígidas e inflexíveis, comandadas por entidades estranhas e exteriores à escola. Sem autonomia, a escola não pode desenvolver uma perspectiva diferenciada e inclusiva.

Em 18 de Janeiro de 2001 é promulgado o DL n.º 6 e revogado o DL n.º 286 de 1989 (planos curriculares do ensino básico).

Reorganização Curricular e programas – Ensino Básico 1.º ciclo

Com o DL n.º 6 de 2001 é aprovada a organização curricular do ensino básico, estabelecido os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Também são aprovados os desenhos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Nesse mesmo ano, em Maio, é reeditada a 3.ª edição do programa do 1.º ciclo do Ensino Básico. Esta edição não revela novidades, apenas pretende que os professores assumam uma nova atitude em relação aos conteúdos disciplinares, “os programas em vigor manter-se-ão, mas deverão ser interpretados à luz dos princípios orientadores do DL n.º 6/2001” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001: 7). No âmbito da organização curricular do ensino básico são apresentadas áreas disciplinares e três áreas não disciplinares (área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica), visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral do aluno. O diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa, a valorização do trabalho, a utilização das tecnologias de comunicação e informação como formações transdisciplinares, no ensino básico. Surge, assim com este DL o conceito de uma escola para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE, onde os docentes podem flexibilizar os conteúdos curriculares ajustando-os a todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, podemos ver esboçado um dos lemas do Relatório Warnock, o qual orientava para uma mudança nas práticas pedagógicas, por forma a garantir o sucesso de todos os alunos. Luís Miranda Correia (1997: 48) na obra “alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares” refere o seguinte: “o termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos...”.

Um dos princípios orientadores do diploma n.º 6/2001, diz respeito à coerência e sequência entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o secundário. Do desenho curricular do 1.º ciclo fazem parte as seguintes áreas curriculares disciplinares: língua portuguesa, matemática, estudo do meio, expressões artística e físico-motoras. Enquanto que a formação pessoal e social tem um carácter transversal nas áreas curriculares não disciplinares: área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica, assim como na educação moral e religiosa e nas actividades de enriquecimento, a educação para a cidadania assume um carácter transversal em todas as áreas curriculares.

O DL aponta para “uma transformação profunda, visando a função cultural, personalizada e socializadora da educação, num contexto de democracia e cidadania activas”. Para além disso, propõe que o currículo nacional se desenvolva, de forma a assegurar “uma formação integral de todos os alunos através da definição de competências e de aprendizagens nucleares”, estabelecendo uma gestão flexível que reconheça a diversidade e afirme a diferenciação pedagógica, procurando assim responder às necessidades de todos os alunos. Para além disso, consigna a existência de actividades de complemento curricular nomeadamente: o estudo acompanhado, a área de projecto e a formação cívica.

O presente diploma relativo ao novo modelo de gestão curricular para o ensino básico, vem definir pela primeira vez na legislação portuguesa o conceito de necessidade educativas de carácter permanente/prolongado.

O artigo 10.º do DL n.º 6 de 2001, é todo ele dedicado a Educação Especial, referindo que aos alunos com NEE de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial “as questões relacionadas com a Educação Especial (EE) têm vindo a ser equacionadas de acordo com grandes perspectivas levantadas ao nível internacional, resultantes de relatório de estudos feitos no campo. Tem lugar de destaque o famoso Warnock Report (1978), o qual introduziu o conceito de NEE” (Sanches, 1995: 15), o artigo, salienta ainda que aos alunos com NEE de carácter permanentes lhes é oferecida a modalidade da educação especial a qual só viria a ter regulamentação própria em 2006. Mary Warnock em 1978 também estabelece essa divisão, considerando os alunos com dificuldades de carácter temporário e carácter permanente, devendo os alunos com dificuldades temporárias ser atendidos o mais precocemente possível, por forma a não chegarem a ser de carácter permanente, ou quando o fossem, que só acontecesse o mais tardiamente possível, “...o relatório Warnock Report (1978) que, ao referir-se às NEE, dá

ênfase ao tipo e grau de problemas para a aprendizagem, classificando-os de ligeiros e temporários a severos e permanentes.” (Correia, 1997: 48)

Com a promulgação do Despacho n.º 13 781 de 3 de Julho de 2001, que diz respeito à existência de “Crédito Global Horário”, a ser gerido por cada escola, de acordo com as medidas que priorizou no seu programa educativo, permitindo actividades tais como: – organização de actividades complementares de apoio para os alunos; – realização de reuniões capazes de promover o trabalho cooperativo entre professores; – iniciativas relacionadas com a ocupação dos tempos livres dos alunos, promovendo a sua educação cultural, desportiva ou cívica; – apoio pedagógico aos alunos que dele necessitem, de carácter individual ou em grupo. Não é possível afirmar que esta legislação garantiu às escolas a capacidade de responder às necessidades de todos os alunos. Aliás, muitos regulamentos que posteriormente foram elaborados, especialmente no que diz respeito à autonomia das escolas vieram, cercear algumas das suas potencialidades e limitar a sua acção. No entanto, é indiscutível que os princípios que basearam este Despacho e as orientações para que apontam vão ao encontro destes princípios, constituindo um poderoso instrumento para o progresso educativo dos alunos.

Em 26 de Setembro de 2001, o Ministério da Educação lança o documento “*Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*”, a partir do qual as escolas podem estabelecer as prioridades, os programas e os manuais escolares devem ser lidos à luz do deste documento o qual é constituído por 240 páginas nas quais o Ministério define as competências essenciais e transdisciplinares que o aluno deve de ter no final do 9.º ano de escolaridade e as competências gerais e específicas que o aluno tem que adquirir em cada uma das áreas disciplinares.

Com a promulgação do DL n.º 6/2001 e do DL n.º 209, de 17 de Outubro de 2002, os quais procedem a reorganização do currículo do ensino básico e do documento “*Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*”, houve necessidade de introduzir algumas alterações no programa do 1.º ciclo do Ensino Básico. Em Janeiro de 2004 é apresentada uma 4.ª edição dos programas “esta 4.ª edição procura corresponder aos princípios enunciados, uma vez que os programas do 1.º ciclo deverão articular-se com o Currículo Nacional do Ensino Básico.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004: 7).

A 4.ª edição dos programas mantém os princípios orientadores da organização e gestão curriculares do Ensino Básico, com excepção do item 2 “*Estrutura Curricular do Ensino Básico*” o qual vai ao encontro dos princípios orientadores do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 6, sendo apresentado um novo desenho curricular onde são introduzidas as áreas curri-

culares não disciplinares: área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica, com o intuito de responder a necessidades identificadas no processo de formação e desenvolvimento dos alunos.

Estamos perante um novo contexto educativo português o qual pretende tornar a escola acessível a todos, através de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências, no qual a contextualização e a interdisciplinaridade são orientadores da acção pedagógica e onde se estão a envidar inúmeros esforços no sentido da flexibilidade curricular e da inclusão. Neste ambiente de grandes mudanças educativas os governos não tiveram a preocupação de emanar um programa dirigido aos alunos com NEE. Contudo, com a RSE assistimos ao reforço do direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino, pois preconiza os mesmos objectivos curriculares e os mesmos planos de estudo, independentemente das diferenças individuais, cabendo ao docente adaptá-lo conforme as necessidades do aluno. Lema preconizado pelo Warnock Report, o de todas as crianças desenvolverem as suas competências em meios o menos restritos possíveis, sempre que possível nas escolas regulares, junto dos seus pares.

Em 9 de Dezembro de 2005, sai o Despacho Normativo n.º 1, que regula e enquadra o processo de avaliação que o DL n.º 6/2001 preconizava. Desta forma vem “regular e estabelecer os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos”; visando “apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos”; acentuando “o ênfase no carácter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo, potenciando-se os seus aspectos mais positivos” (Despacho n.º 1/2005).

Em 26 de Abril o Ministério da Educação reformula o Despacho n.º 105/97 com a publicação do Despacho n.º 10 856 de 13 de Maio de 2005. Este Despacho consagra o Agrupamento de Escolas como sendo a entidade agregadora quer para a identificação e quantificação do número de alunos NEE quer para a respectiva colocação dos docentes de educação especial. Os docentes passam assim a ser colocados no agrupamento e não numa escola. Também torna obrigatório que os docentes elaborem relatórios de todos os alunos apoiados “...caracterizando os progressos das crianças e alunos a seu cargo e das actividades realizadas, o qual deverá ser enviado ao conselho de docentes ou conselho de turma, ao órgão de administração do estabelecimento de ensino e à equipa de coordenação dos apoios educativos.” (Despacho n.º 10 856/2005, n.º 5.3).

Estes relatórios uma vez homologados serão enviados pelas equipas de coordenação à Direcção Regional de Educação respectiva. Também serão essas equipas que no início do ano lectivo distribuirão pelos docentes dos apoios educativos os relatórios já homologados dos alunos a que estes terão de dar apoio. Mais tarde em 20 de Outubro o Ministério da Educação lança o Despacho Normativo n.º 50 de 20 de Outubro de 2005, que tem por âmbito de actuação a regulamentação do DL n.º 6/2001, no que respeita à avaliação com as alterações introduzidas pelo DL n.º 209/2002 de 17 de Outubro. Este Despacho “define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos”. É o regresso dos planos de recuperação para os alunos em risco de retenção simples e das avaliações sumativas extraordinárias para os alunos em risco de dupla retenção.

Em 6 de Janeiro de 2006, é promulgado o Despacho Normativo n.º 1, que vem regulamentar a constituição, funcionamento e avaliação das turmas com percursos curriculares alternativos, revogando o Despacho n.º 22/96 de 19 de Junho – Currículos Alternativos. Este novo despacho é muito mais abrangente, do que o anterior pois visa os alunos nas seguintes situações: “a) ocorrência de insucesso escolar repetido; b) existência de problemas de integração na comunidade escolar; c) ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; d) registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.”

Também no caso da certificação, este diploma vem trazer uma grande alteração em relação ao anterior. Se antes todos tinham que cumprir objectivos mínimos dos currículos nacionais, este apenas “obriga” que sejam cumpridos os currículos de Língua Portuguesa e de Matemática. Os alunos que prosseguirem estudos nesta nova modalidade, terão uma componente muito mais prática que visa prepará-los para a Vida Activa e, não serão obrigados a fazerem exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática no 9.º ano, caso não pretendam prosseguir estudos no nível secundário. Saem com habilitações para o mundo do trabalho, tendo a possibilidade de se quiserem prosseguir nos estudos de fazer os referidos exames nacionais.

Educação Especial

Em 12 de Janeiro de 2006, foi aprovado em Conselho de Ministros e promulgado a 31 de Janeiro de 2006 o DL n.º 20, que viria reger os concursos de professores de todos os níveis e graus de ensino. Este diploma consagra, pela primeira vez, um grupo específico para a docência de Educação Especial. Também cria uma nova nomenclatura para a distribuição de lugares de educação especial, com as seguintes classificações (art. 6º - 2):

“Os lugares de Educação Especial que, para efeitos deste diploma, configuram grupos de docência, são os seguintes: ♦ E1 – lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância; ♦ E2 – lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa, ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala; ♦ E3 – lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.”

É com base nesta nomenclatura que se agrupam as crianças com NEE, servindo depois para organizar a respectiva colocação pelo Ministério da Educação dos docentes de Educação Especial. A partir desta data temos a divisão das Necessidades Educativas Especiais em Prolongadas e Temporárias. O relatório Warnock em 1978, também apontava para essa divisão, como escreve Isabel Pizarro Madureira (2005: 29) “o conceito de NEE surge pela 1.ª vez especificado no Warnock Report. Nesse relatório, constata-se que uma percentagem significativa de alunos apresenta, durante o seu percurso escolar, problemas na aprendizagem. Estes problemas podem assumir um carácter permanente ou temporário no percurso escolar do aluno, uma vez que não decorrem necessariamente de incapacidades e deficiências, no sentido tradicional do termo”.

A designação crianças e jovens com NEE de carácter prolongadas, refere-se a crianças e jovens que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar, decorrentes da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do seu funcionamento num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (audição, visão e outros), motor, cognitivo, comunicação – linguagem e fala, emocional/personalidade e saúde física. As limitações que estas crianças e jovens apresentam ao nível do seu funcionamento implicam a adopção de forma sistemática e contínua, de medidas e recursos especiais de educação (Guião DEB para o preenchimento da grelha: Crianças e Jovens com NEE 2002/2003). Para nós, docentes de educação especial é importante sabermos a caracte-

rização de cada uma das deficiências correspondente a E1, em virtude de ser esta a área da nossa especialidade e colocação por parte do Ministério da Educação, de forma a: – proceder a uma intervenção de carácter pedagógico, a qual consiste em: caracterização do aluno; metodologia de intervenção: recolha e tratamento de dados dinâmicos referentes ao aluno (áreas fortes e áreas fracas) e a turma da qual faz parte; desenho do perfil do aluno; definição de estratégias pedagógicas, as quais devem ser registadas no PEI e no PE; – identificar e preencher os documentos emanados pelo Ministério: (lista nominal de alunos com NEE de carácter permanente, a ficha de caracterização do aluno com NEE); – procedermos a leitura e interpretação de relatórios médicos, pois muitos alunos são acompanhados de relatórios os quais caracterizam a problemática do aluno com NEE.

Passaremos agora a uma caracterização sucinta sobre todas as deficiências que se inserem na categoria de E1. O interesse de sabermos quais as deficiências que se encontram neste grupo, é porque, o Ministério pede ao docente de educação especial a identificação dos alunos com NEE e o preenchimento de documentos: (lista nominal de alunos com NEE de carácter permanente, a ficha de caracterização do aluno com NEE). Assim do grupo E1 fazem parte: problemas cognitivos; autismo (começou a ser considerado nesta categoria, a partir do ano lectivo 2006/2007 com a aprovação do DL n.º 20/2006, anteriormente era considerado nos problemas de comunicação); problemas motores (paralisia cerebral, espinha bífida, hidrocefalia); intervenção precoce; perturbações da personalidade emocionais ou da conduta; multideficiência e problemas de saúde.

– *Os problemas cognitivos*: mais conhecidos por problemas do foro mental/intelectual são uma perturbação do desenvolvimento intelectual que se manifesta durante o período de desenvolvimento, antes dos 18 anos. Caracteriza-se por um nível de funcionamento intelectual (avaliado através de testes de inteligência standardizados) significativamente abaixo da média, e por limitações significativas das competências de vida diária (comportamentos adaptativos). Este problema ocorre em 2.5-3% da população geral, independentemente de características raciais, étnicas, educacionais, sociais ou económicas. As suas manifestações surgem na infância ou adolescência, antes dos 18 anos, e habitualmente persistem até ao estado adulto. O diagnóstico é feito quando um indivíduo tem um nível de funcionamento intelectual significativamente inferior à média e possui limitações graves em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo. O nível de funcionamento intelectual é obtido através de testes standardizados que avaliam a capacidade de raciocínio em termos de idade mental (coeficiente intelectual ou Q.I.). A Deficiência Mental caracteriza-se por um resultado de Q.I. inferior a 70-75. Os comportamentos adaptati-

vos são competências necessárias à vida diária: incluem a capacidade de produzir e compreender linguagem (comunicação); competências de vida doméstica; o uso dos recursos da comunidade (saúde, segurança, lazer...); cuidados pessoais; competências sociais; competências académicas funcionais (leitura, escrita e aritmética); e capacidade de trabalho. A maioria das crianças com problemas cognitivos atinge as aquisições do desenvolvimento, tais como andar e falar, mais tarde do que o normal.

Os sintomas podem manifestar-se logo após o nascimento ou durante a infância. É importante ter a noção de que os efeitos dos problemas cognitivos são muito variáveis. As diferenças existentes entre crianças com o mesmo diagnóstico justificam a avaliação pormenorizada dos domínios cognitivo, afectivo, comportamental, social e ecológico (família, escola, etc.). Mas há muito que a “associação americana da deficiência mental deixou de classificar os indivíduos segundo estas categorias tendo, para tal, actualmente em conta factores como a intensidade e o padrão de apoios diversificados de que o indivíduo irá necessitar ao longo da vida” (Nielsen, 1999: 48), propondo uma nova classificação mais adequada aos nossos dias.

Esta classificação assenta nas capacidades da pessoa com problemas cognitivos, em vez de assentar nas suas limitações. Este sistema de classificação é composto por três etapas e descreve o tipo de apoios que a pessoa pode necessitar para superar o estado actual do seu comportamento adaptativo. Numa primeira etapa são administrados individualmente, por profissionais qualificados, um teste de avaliação intelectual estandardizado e de um teste de avaliação dos comportamentos adaptativos. Numa segunda etapa são descritas as áreas fortes e fracas da pessoa com problemas cognitivos, segundo quatro dimensões: — 1) capacidade intelectual e comportamento adaptativo; — 2) considerações psicológicas e emocionais; — 3) considerações físicas, de saúde e etiologia; — 4) considerações ambientais.

As áreas fortes e fracas são avaliadas através de provas formais, observação, entrevistas com o indivíduo e pessoas significativas na sua vida e compartilhando aspectos da vida diária da pessoa. A terceira etapa requer uma equipa interdisciplinar para determinar o apoio que o indivíduo necessita em cada uma das dimensões acima referidas.

Etiologia: os problemas cognitivos podem ser causados por qualquer condição que impeça o desenvolvimento cerebral antes do nascimento, durante o nascimento ou durante a infância. Embora sejam conhecidas centenas de causas para os problemas cognitivos, a etiologia permanece desconhecida em cerca de 35% da população afectada. As três

principais causas, conhecidas, de problemas cognitivos são: a Síndrome de Down ou Trissomia 21, a Síndrome Alcoólica Fetal e a Síndrome de X frágil.

Causas: as causas dos problemas cognitivos podem categorizar-se da seguinte maneira: condições genéticas, estas são resultado de anormalidades dos genes herdados dos pais, de erros quando os genes se combinam ou de outras alterações dos genes causadas por infecções durante a gravidez, por exposição a raios X ou outros factores. Os erros inatos de metabolismo que podem provocar problemas cognitivos, tal como "PkU" (fenilcetonúria) pertencem a esta categoria. A fenilcetonúria é uma síndrome causada pela acção recessiva de um gene que se caracteriza, entre outras coisas, pela incapacidade de metabolizar a fenilamina (um aminoácido básico presente em muitas substâncias que têm proteínas). Algumas anomalias cromossómicas estão igualmente relacionadas com os problemas cognitivos, tais como a Síndrome de Down e a Síndrome X frágil, Deficiência Mental. Também existem causas pré-natais e peri-natais. A Síndrome Alcoólica Fetal é causada pela ingestão excessiva de álcool durante as primeiras doze semanas de gravidez. Alguns estudos demonstram que mesmo o consumo moderado de álcool durante a gravidez pode causar dificuldades de aprendizagem à criança. O uso de drogas durante a gravidez encontra-se também relacionado. Algumas infecções e doenças maternas tais como, desordens glandulares, rubéola, toxoplasmose, a infecção pelo citomegalovírus e a infecção pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV) com origem na vida pré-natal podem causar problemas cognitivos. Quando a mãe tem a pressão sanguínea alta (hipertensão), o fluxo de oxigénio para o feto pode ser reduzido e causar lesões cerebrais, assim como um bebé prematuro e que tenha um baixo peso ao nascer pode ter sérias implicações no desenvolvimento. As lesões e doenças na infância, o hipertiroidismo, varíola, sarampo e a "Hib" (Hemofilia Influenza tipo b), uma infecção bacteriana, podem ser causa de Deficiência Mental se não forem adequadamente tratadas. A infecção da membrana que cobre o cérebro (meningite) ou a inflamação do próprio cérebro (encefalite) provocam um aumento de volume que pode originar lesões cerebrais e Deficiência Mental. Os acidentes, tais como traumatismo craniano e anóxia (quase afogamento) podem também causar lesões cerebrais.

Também podem ter influência os factores ambientais; crianças negligenciadas que não tiveram a estimulação física e intelectual necessárias para um desenvolvimento normal, podem sofrer danos psicomotores irreversíveis. Crianças que vivem em situações de pobreza e sofrem de má nutrição, más condições de vida e de cuidados de saúde inadequados estão sujeitas a um risco acrescido. A exposição a substâncias como o chumbo e o mercúrio podem também causar lesões cerebrais e problemas do foro cognitivo.

Diagnóstico: quando existem suspeitas de problemas cognitivos, deve-se imediatamente realizar um exame físico compreensivo e fazer a história médica afim de descobrir alguma causa ou sintoma orgânico. Algumas condições, como o hipertireoidismo e a fenilcetonúria são tratáveis. Se estas condições forem detectadas precocemente, a progressão da deficiência pode ser travada e, em alguns casos, parcialmente revertida. Se a suspeita recai sobre uma causa neurológica, como uma lesão cerebral, a criança deve ser encaminhada para um neurologista ou neuropsicólogo para avaliação. É conveniente ser feito um historial médico, familiar, social e educativo a partir dos registos médicos e escolares existentes e a partir das entrevistas levadas a cabo com os pais.

Prognóstico: os alunos com problemas cognitivos atingem níveis satisfatórios de auto-suficiência que lhes permite levar uma vida mais ou menos autónoma. Para atingir estes níveis necessitam, no entanto, de um suporte educativo adequado e consistente e de apoio comunitário, social e familiar. Estes alunos registam problemas no campo da memória de curto prazo. Como tal, estes tendem a ser mais lentos na aquisição das competências básicas. É necessário estar constantemente a repetir o que foi ensinado anteriormente, visto que elas aprendem por repetições constantes. Normalmente não conseguem fazer generalizações nem aplicar os conhecimentos adquiridos a novas situações. Revelam características ao nível emocional e de comportamentos que têm a ver com crianças de níveis etário mais baixos que o seu, são mais infantis. Ao nível da linguagem, da fala e do vocabulário normalmente, estão abaixo do seu nível etário. Apresentam dificuldades em compreender enunciados complexos bem como seguir ordens complexas ou mais de que uma ao mesmo tempo.

Os alunos com problemas cognitivos desenvolvem as suas competências académicas, sociais e vocacionais de forma diferente, dependendo esta diferença do grau da sua deficiência, ou seja, se esta é ligeira, moderada ou severa. Apesar dos problemas cognitivos, muitos indivíduos podem viver uma vida segundo padrões ditos normais. (Nielsen, 1999). No entanto, esta perspectiva é menos optimista no que respeita àqueles com deficiência grave e profunda. Alguns estudos apontam para uma esperança de vida mais reduzida para estes indivíduos, já que as perturbações geralmente associadas aos problemas cognitivos podem causar um tempo de vida médio mais curto do que é normal. Algumas pessoas com Síndrome de Down desenvolvem alterações neurológicas semelhantes às da doença de Alzheimer na fase final da vida, chegando a manifestar os sintomas característicos desta doença.

Prevenção: nos últimos 30 anos tem havido avanços significativos na investigação para a prevenção de muitas das causas dos problemas cognitivos. Actualmente podem ser evitadas situações: – causada por fenilcetonúria – PKU, através do rastreio de todos os recém-nascidos e com tratamentos dietéticos; – causada por condições congénitas da tiróide, graças a análises feitas a recém nascidos e a terapias hormonais à tiróide; – com a injeção de Rhogam para prevenir o factor Rh e a icterícia severa em recém nascidos; – causada por encefalite devida ao sarampo, graças à vacinação para o efeito; – causada pela rubéola durante a gravidez, graças à vacinação generalizada das raparigas.

Novos esforços para o tratamento de uma variedade de causas estão em desenvolvimento. Existem agora melhores formas de tratar traumatismos cranianos, anóxia (falta de oxigénio) e doenças contagiosas para reduzir os seus efeitos nefastos ao cérebro. De igual modo, os cuidados pré-natais precoces e extensos e medidas de prevenção antes e durante a gravidez aumentam as possibilidades de prevenção da Deficiência Mental nos bebés. As medidas de Intervenção Precoce que se começam a generalizar para todas as crianças em risco ou com atraso de desenvolvimento têm demonstrado resultados muito positivos na redução da incidência estimada dos efeitos das diversas condicionantes no desenvolvimento.

– *Autismo* “o termo autismo, provém da palavra grega em que, Autos que significa Próprio/ eu e ismo que traduz uma orientação ou estado” (Marques, 2000: 25). Este termo de uma forma geral pode ser entendido como uma condição ou estado de alguém que estranhamente parece estar virado para si próprio.

Segundo Pereira, foram muitas as designações (terminologias) utilizadas ao longo dos anos para identificar a perturbação que actualmente é conhecida por autismo, afirmando que chegaram a existir mais de 20 designações que passaram por: “Psicose Atípica, Psicose Borderline, Psicose Infantil Precoce, Psicose Simbiótica, Esquizofrenia Infantil Precoce, Afasia Expressiva, Afasia Receptiva, Debilidade, Trauma Psíco-Social (relacional), etc.” (Pereira, 1999: 31). Mais tarde, esses comportamentos “fascinantes” que correspondiam às perturbações ficaram conhecidos como síndrome de Kanner ou perturbações autistas.

Segundo a autora Carla Marques, os primeiros escritos clínicos aceites como descrições de autismo foram publicados em 1943, por Leo Kanner (Marques, 2000: 25). Segundo González (1992) referenciado pela autora Carla Marques “Em 1944, (...) um médico austriaco, Hans Asperger, publicou um trabalho sobre “Psicopatologia Autista”, (...) A sua

definição era mais completa do que a apresentada por Kanner um ano antes.” (Marques *apud* Gonzalez, 2000: 26)

A mesma autora afirma ainda que tanto Kanner como Asperger identificara ainda nessas crianças, com ar atraente e aparentemente “normais”, uma fraca procura do contacto visual, estereótipos verbais e comportamentais e ainda uma grande resistência à mudança. “Repararam ainda na tentativa constante de isolamento nos interesses especiais por determinados objectos e nos seus comportamentos bizarros” (Marques, 2000: 26). Os mesmos autores verificaram ainda que os traços observados nas crianças eram muito semelhantes aos dos seus pais, que se resumiam ao “isolamento, incompetência social, envolvimento em rotinas e persistência em actividades e interesse em actividades rotineiras” (Marques, 2000: 27).

Definição: Não é fácil a tarefa de definir o autismo. O termo autismo teve origem em Bleuler, no ano de 1908, e era entendido como um isolamento social observado em adultos, vítimas de esquizofrenia. Esse isolamento social verificado no autismo era segundo Kanner inato e para Asperger constitucional acreditando ambos que o mesmo permaneceria nas pessoas por toda a adolescência e idade adulta. (Marques, 2000: 27).

Para Carla Marques as características das crianças com autismo apresentadas inicialmente por Kanner foram: “Incapacidade de estabelecer um relacionamento social; falha no uso da linguagem como forma de comunicação; interesses obsessivos e desejo de se manter isolado; fascínio por objectos; boas potencialidades cognitivas. Surge antes dos 30 meses de vida.” (Marques, 2000: 35)

Para Edgar Pereira, considera-se actualmente o autismo como uma perturbação global de desenvolvimento ou como uma perturbação geral “*pervaziva*” do desenvolvimento, enquadrando-se os seus comportamentos numa das seguintes áreas: disfunções sociais; perturbação na comunicação e no jogo imaginativo; actividades e interesses restritos e repetitivos. Segundo este autor para ser considerado autismo, tais comportamentos têm que surgir desde o nascimento até aos trinta e seis meses de vida, persistindo e evoluindo de diferentes formas ao longo da vida. (Pereira, 1999: 34)

Etiologia (causas): O autismo pode ser resultado de um conjunto de diferentes causas, tendo-se tornado mais evidente algumas situações do foro biológico. Edgar acredita que os factores genéticos assim como algumas doenças específicas e algumas lesões pré e peri-natais podem resultar em autismo através da destruição de algumas áreas cerebrais específicas. Também acredita que existe informação suficiente que coloca os factores biológicos como principais causas para o autismo, pondo de parte os factores traumáticos

de natureza psico-social ou psicológica como causas prováveis para tal perturbação, como fora pensado ao longo de muitos anos, (Pereira, 1999: 36).

Para além destes factores, Edgar Pereira faz referência a Steffenburg e Gillberg (1989) que “acreditavam que para além dos factores endógenos, existem diversas anomalias genéticas em alguns tipos de autismo. (exemplo: “cromossoma X – Frágil”). Os mesmos autores sugerem ainda outras causa possíveis para o autismo que passam por: a Esclerose Tuberculosa como perturbação genética e ainda a Neurofibromatose e a Hipomelanose como perturbação cutânea” (Pereira, 1999: 37).

Outros tipos de perturbações, como as metabólicas e infecciosas são para Edgar causas possíveis quando faz novamente referência a Steffenburg e Gillberg (1989) pois, em relação às metabólicas crêem que existem relações ocasionais entre o autismo e a fenilcetonúria (oligofrenia fenil-pirúvica), enquanto que em relação às infecciosas, “parecem existir evidências que demonstram que o autismo pode surgir como resultado da infecção da rubéola intra-uterina” (Pereira, 1999: 37). Outra causa para o autismo do tipo “Kanneriano” apontada por Edgar quando faz referência a Gillberg (1986) é a “infecção pós – natal pelo vírus do herpes” (Pereira, 1999: 38). Por último, Edgar faz referência a Wing (1996) e acrescenta que as investigações neuroquímicas têm conduzido a três áreas de estudo: “uma primeira relacionada com o aumento de Serotonina em fluidos corporais; uma segunda, relativa à Dopamina disfuncional em muitos dos casos estudados a partir da urina e do fluido cérebro-espinal; finalmente, têm-se elevados níveis elevados de Endorfinas de certo tipo, particularmente nas pessoas com problemas de auto-mutilação” (Pereira, 1999: 38).

Para Carla Marques existem muitas e variadas teorias que procuram explicar as causas (origem) das perturbações que levam ao autismo. A autora refere a existência de diferentes teorias que passam: por teorias comportamentais, que “tentam explicar os sintomas característicos desta perturbação, com base nos mecanismos psicológicos e cognitivos subjacentes” (Marques, 2000: 53); por teorias neurológicas e fisiológicas, “que tentam fornecer informação acerca de uma possível base neurológica” (Marques, 2000: 53).

Embora exista um consenso sobre a existência de um “defeito” neurológico, ainda não foi possível identificar todas as causas responsáveis por todos os casos de autismo (Marques, 2000: 53). A verdade é que devido às várias alterações que a definição de autismo tem sofrido ao longo dos anos, este pode ser subdividido, para que a intervenção possa ser mais adequada. Carla Marques afirma então que o “Espectro do Autismo, passa a

abranger: autismo clássico ou autismo infantil ou distúrbio autista; Síndrome de Asperger; Perturbação desintegrativa da infância; Autismo Atípico”; (Marques, 2000: 32)

Traços Autistas: as manifestações comportamentais mais evidentes nos autistas são: a integração social estabelece-se com muita dificuldade, havendo um pobre contacto visual, repetição frequente do discurso (ecolália) e alguma indiferença no que respeita a manutenção do seu relacionamento com as outras pessoas. Demonstra repetitivos interesses quer por alguns assuntos, quer por determinados objectos. Existem grandes dificuldades no processo criativo, comportamentos invulgares (balanceamentos), abanar algumas partes do corpo, expressões emocionais desajustadas e manipulação dos adultos à sua volta para proveito próprio.

Muitos autistas revelam grandes capacidades para desenvolver tarefas que não exijam compreensão social.

– *Problemas motores*: também designada por deficiência motora: o aluno deficiente motor é aquele que manifesta alguma alteração motora que o torna diferente dos outros. Embora a etiologia e as suas manifestações sejam diversas, iremos falar apenas de: paralisia cerebral, espinha bífida e hidrocefalia, devido à frequência e às repercussões que elas têm no âmbito escolar.

a) *Paralisia Cerebral*: “O termo paralisia cerebral utiliza-se geralmente para definir um grupo de afecções caracterizadas pela disfunção motora, cuja principal causa é uma lesão encefálica não progressiva, acontecida antes, durante, ou pouco depois do parto” (Muñoz, Blasco, Suárez, 1997: 293).

A criança com Paralisia Cerebral tem uma perturbação do controlo da postura e movimento, como consequência de uma lesão cerebral que atinge o cérebro em período de desenvolvimento. Não existem dois casos semelhantes. Algumas crianças têm perturbações ligeiras, quase imperceptíveis, que as tornam desajeitadas a andar, falar ou a usar as mãos. Outras são gravemente afectadas com incapacidade motora grave, impossibilidade de andar e falar, sendo dependentes nas actividades da vida diária. Entre estes dois extremos existem os casos mais variados. De acordo com a localização das lesões e áreas do cérebro afectadas, as manifestações podem ser diferentes. Os tipos mais comuns são: – espástico, caracterizado por paralisia e aumento de tonicidade dos músculos resultante de lesões no córtex ou nas vias daí provenientes. Pode haver um lado do corpo afectado (hemiparésia), os 4 membros (tetraparésia) ou mais os membros inferiores (diplegia); – atetose/distonia, caracterizada por movimentos involuntários e variações na tonicidade muscular resultantes de lesões dos núcleos situados no interior dos hemis-

férios cerebrais (sistema extra-piramidal); – ataxia, caracterizada por diminuição da tonicidade muscular, incoordenação dos movimentos e equilíbrio deficiente, devido a lesões no cerebelo ou das vias cerebelosas.

A criança com Paralisia Cerebral pode ter inteligência normal ou até acima do normal, mas também pode ter atraso intelectual, não só devido às lesões cerebrais, mas também pela falta de experiência resultante das suas deficiências. Os esgares da face e deficiência na fala, devido ao descontrolo dos movimentos, podem fazer aparentar um atraso mental que na realidade não existe. Podem aparecer formas mistas com diferentes sintomas, o que torna difícil a avaliação.

Causas: é muito importante conhecermos quais as causas que podem originar uma lesão no sistema nervoso central, por duas razões: – permitir-nos-á actuar precocemente sobre as sequelas dela resultantes; – possibilitar-nos-á estabelecer uma profilaxia correcta, que poderíamos chamar primária e que ajudaria a prevenir a etiologia das lesões cerebrais.

Em cada 1000 bebés que nascem, 2 podem ser afectados por Paralisia Cerebral.

Muitos tipos diferentes de lesões podem causar a paralisia cerebral, mas, geralmente, a sua causa é desconhecida. As lesões que ocorrem durante o parto e o mau suprimento de oxigénio ao cérebro antes, durante e imediatamente após o nascimento são responsáveis por 10% a 15% dos casos. Os recém-nascidos prematuros são particularmente vulneráveis e isto possivelmente se deve ao facto dos seus vasos sanguíneos cerebrais serem pouco desenvolvidos e sangrarem facilmente ou pelo facto deles não conseguirem prover uma quantidade suficiente de oxigénio ao cérebro. A concentração sérica (no sangue) elevada de bilirrubina, comum nos recém-nascidos, pode produzir uma doença denominada kernicterus e lesão cerebral. Actualmente, no entanto, a icterícia resultante da concentração sérica elevada de bilirrubina é facilmente tratada nos recém-nascidos e a incidência do kernicterus diminuiu acentuadamente. Durante os primeiros anos de vida, uma doença grave (por ex., meningite, sépsis, traumatismo ou desidratação grave) pode causar lesão cerebral e acarretar paralisia cerebral.

Não se sabe exactamente, num grande número de caso, como e porquê a criança foi afectada, mas sabe-se que houve uma lesão, geralmente antes do nascimento, na altura do parto, ou após este, que é responsável pela deficiência.

Diagnóstico: geralmente, a paralisia cerebral não pode ser diagnosticada durante a primeira infância. Quando problemas musculares (por ex., desenvolvimento insatisfatório, fraqueza, espasticidade ou falta de coordenação) são observados, o médico tenta acom-

panhar a criança, para determinar se o problema é causado pela paralisia cerebral ou por um distúrbio progressivo, principalmente algum que pode ser tratado. O tipo específico de paralisia cerebral frequentemente não pode ser diferenciado antes da criança atingir 18 meses de idade. Os exames laboratoriais não conseguem identificar a paralisia cerebral. No entanto, para descartar outros distúrbios, o médico pode solicitar exames de sangue, eletromiografias (estudos eléctricos dos músculos), uma biopsia muscular e uma tomografia computadorizada (TC) ou uma ressonância magnética (IRM) do cérebro.

Problemas: a Paralisia Cerebral é uma deficiência que vai afectar o desenvolvimento da criança. Deficiência é um termo discutível mas, realmente, quer dizer que uma pequena porção dos milhões de células que existem no cérebro foi destruída e, portanto, não se pode desenvolver. Não há possibilidade de regeneração destas células, pelo que não pode haver cura da lesão.

No entanto as células restantes podem ser estimuladas a funcionar o mais adequadamente possível de modo a compensar o problema e desenvolver ao máximo as potencialidades da criança. Não existem medicamentos nem operações que possam curar a Paralisia Cerebral. No entanto, há uma possibilidade de melhorar e a intervenção educativa pode ajudar muito.

Esta melhoria não se manifesta subitamente mas, progressivamente, graças a um trabalho persistente e constante em que a colaboração dos pais é imprescindível. Sem esta colaboração, nem o melhor especialista pode obter resultados satisfatórios.

O prognóstico nem sempre é fácil de estabelecer. Os docentes, médicos, enfermeiros, psicólogos, técnicos de serviço social e terapeutas não são profetas, e o cérebro da criança desenvolve-se, por um lado, de acordo com o seu potencial e, por outro, de acordo com o estímulo que recebe. A criança sem problemas cognitivos colabora melhor nos exercícios e desenvolve mais facilmente as várias funções. A criança com problemas cognitivos tem menos possibilidades e sua recuperação poderá ser mais lenta e mais limitada.

O prognóstico geralmente depende do tipo de paralisia cerebral e de sua gravidade. Mais de 90% das crianças com paralisia cerebral sobrevivem até a vida adulta, frequentam a escola desenvolvendo e adquirindo conhecimentos. Apenas as mais gravemente afectadas (incapazes de realizar qualquer cuidado pessoal) apresentam uma expectativa de vida muito menor.

b) Espinha bífida: é uma das lesões congénitas mais comuns da espinal-medula é causada pelo encerramento incompleto do canal vertebral (coluna vertebral). Quando isso acontece, o tecido nervoso sai através desse orifício, formando uma protuberância mole, na qual a espinal-medula fica sem protecção. Sendo denominado espinha bífida posterior e, embora possa ocorrer em qualquer nível da coluna vertebral, é mais comum na região lombossacra.

Existem três tipos: – oculta, geralmente, este tipo é assintomático, existe um pequeno defeito em uma ou mais vértebras da coluna. A medula e os nervos são normais. A maioria das pessoas afectadas não tem nenhum tipo de problema; – meningocele, esta forma é menos comum. Caracteriza-se pela formação de um cisto formado por membranas que estão ao redor da espinal-medula e aparecem pela parte aberta da coluna vertebral. O cisto, que pode variar de tamanho, pode ser retirado mediante cirurgia para permitir o desenvolvimento normal do bebé; – mielomeningocele, esta é a forma mais grave. O cisto contém tanto as membranas que envolvem o canal espinal como as raízes nervosas da espinal-medula e às vezes até a própria medula. Os bebés afectados têm um risco alto de contrair uma infecção até que a abertura seja fechada cirurgicamente, apesar de que alguns antibióticos podem oferecer protecção temporária. Algumas crianças podem evoluir assintomática, mas geralmente apresentam paralisia grave dos membros inferiores, mal posicionamento dos pés, comprometimento do esfíncter anal e do mecanismo de contenção da urina, além de problemas mentais que ocorre em 30% dos casos que sobrevivem muito tempo.

Causas: muitos são os factores que podem causar a espinha bífida, entre eles estão as causas genéticas, cromossómicas e ambientais. Os principais factores de risco são o aparecimento de outros casos dessa deficiência na família e a idade avançada da mãe ou do pai. As mulheres com alguns problemas de saúde crónicos, como diabetes e convulsões (tratadas com medicamentos anti-convulsivos), têm um risco maior (aproximadamente 1 em 100) de ter um bebé com espinha bífida. Geralmente, a espinha bífida oculta não requer nenhum tratamento. A meningocele, que não afecta a espinal-medula, pode ser reparada cirurgicamente, geralmente a criança não sofre paralisia. A maioria dos bebés com meningocele desenvolvem-se normalmente, mas devem ser examinados para detectar possíveis problemas de hidrocefalia e de bexiga, possibilitando que sejam tratados a tempo. Os bebés afectados com a forma mais grave, geralmente precisam de uma cirurgia dentro das 48 horas seguintes ao nascimento. A cirurgia consiste em colocar os nervos expostos e a medula no canal espinal que serão cobertas por músculos e pele. Com os recentes avanços da medicina fetal, alguns países já possuem tecnologia para

operar o bebé ainda no útero materno. Após a cirurgia o útero é fechado e a gravidez segue seu curso.

A falta de protecção da espinal-medula causada pela espinha bífida resulta em deficiências neurológicas, com distúrbios sensitivos (falta de sensibilidade e de movimentos) e ortopédicos (malformações ósseas), geralmente nos membros inferiores. A falta de controlo das funções intestinal e urinária e a hidrocefalia estão presentes em 80 por cento dos casos de mielomeningocele.

c) Hidrocefalia: “é causada pela obstrução da circulação do líquido cefalorraquidiano produzido nos ventrículos cerebrais, podendo apresentar-se logo no recém-nascido e ter um desenvolvimento progressivo” (Cuberos, Motta, Ruiz, 1997: 271). Quando a espinha bífida causa um bloqueio parcial ou total do fluxo líquórico, se houver aumento de produção, pode haver acréscimo de volume do líquido ou dificuldade na sua reabsorção. Nestes casos há elevação da pressão do líquido no cérebro, com aumento do perímetro cefálico (cabeça), denominado de Hidrocefalia.

O tratamento da hidrocefalia é uma emergência neurocirúrgica e inclui a monitorização das cavidades cerebrais (ventrículos) através de ultra-som, tomografia ou ressonância magnética e a derivação ventricular. Esta consiste na instalação de um tubo fino na cavidade cerebral que redirecciona o líquido ao coração ou à cavidade abdominal. Após a introdução desta derivação, torna-se necessária a monitorização temporária das estruturas.

Cuidados com a bexiga e os intestinos: a maior parte das crianças com mielomeningocele não possui controle esfinteriano (controle urinário e intestinal). Estas, com orientação adequada, podem beneficiar-se de um programa de cateterização (introdução de um cateter para esvaziamento da bexiga) não contínua, sob supervisão médica para prevenir complicações urológicas. As crianças com cerca de 5 anos podem ser ensinadas sobre a autocateterização caso a percepção motora esteja razoavelmente preservada. Quanto ao funcionamento intestinal, este pode ser cuidado com os métodos de programas intestinais tradicionais: adequação da dieta, utilização de medicamentos e planeamento de um horário regular de evacuação.

Aspectos motores e distúrbios da sensibilidade: a criança com mielomeningocele pode apresentar graus variáveis de paralisia e ausência de sensibilidade abaixo do nível da lesão medular, com preservação da parte superior do abdómen, tronco e braços. Torna-se importante a assistência precoce em reabilitação para prevenção das deformidades ortopédicas: pé torto, deslocamento do quadril, diminuição das amplitudes articulares,

deformidades no tronco (cifoscoliose), entre outras. A sensibilidade também pode ficar prejudicada (sensação de pressão, fricção, dor, calor, frio), por isso é importante ter cuidado com a temperatura da água durante o banho, não utilizar calçados apertados e examinar sempre os membros inferiores, especialmente os pés, em busca de possíveis ferimentos. A ausência de sensibilidade pode ocasionar lesões na pele, denominadas úlceras de pressão (escaras) que podem ser prevenidas com constantes mudanças de posição corporal e manutenção da higiene da pele.

Considerando que podem haver diferentes graus de comprometimento do sistema motor, sensitivo, renal e da hidrocefalia, o prognóstico de reabilitação é particular para cada criança. A atenção precoce (tratamentos clínicos e de reabilitação, atenção aos familiares) determina um maior grau de autonomia e independência da criança e sua inclusão social.

Diagnóstico: a melhor forma de diagnóstico é através da ultra-sonografia, que pode fazer a detecção logo no primeiro trimestre com muita facilidade entre 18 a 24 semanas e apresenta uma sensibilidade para detecção desse defeito de 100%. Outra possibilidade é o teste de Alfa-fetoproteína Érica Materna (exame que detecta um risco superior de ter alguns dos defeitos do tubo neural e outras anomalias como a Síndrome de Down), sendo que a melhor detecção é a de alfa-fetoproteína no líquido amniótico (97,6% de sensibilidade) quando possível.

Prevenção: estudos realizados nos Estados Unidos da América, demonstram que se todas as mulheres tomassem suficiente ácido fólico e vitamina B todos os dias e durante o primeiro trimestre da gravidez, poderiam prevenir até 70% dos defeitos do tubo neural, incluindo a espinha bífida. É muito importante que a mulher tome comprimidos de ácido fólico pelo menos três meses antes de engravidar. A maneira correcta de garantir esta quantidade é tomar diariamente 5mg de ácido fólico e ter uma dieta saudável com alimentos ricos nesta vitamina.

– *Perturbações da Personalidade ou de Conduta*: a escola oferece um ambiente propício para a avaliação emocional das crianças e adolescentes por ser um espaço social relativamente fechado, intermediário entre a família e a sociedade. É na escola onde a performance dos alunos pode ser avaliada e onde eles podem ser comparados estatisticamente com seus pares, com seu grupo etário e social.

Se o professor do regular e principalmente, o docente de educação especial tiverem preparação e sensibilidade estarão mais apetrechados do que os próprios médicos, dispondo

de maior oportunidade para detectar problemas cruciais na vida e no desenvolvimento das crianças.

Dentro da sala de aula há situações psíquicas significativas, nas quais os professores podem actuar tanto benéficamente quanto, consciente ou inconscientemente, agravando condições emocionais problemáticas dos alunos. Os alunos podem trazer consigo um conjunto de situações emocionais intrínsecas ou extrínsecas, ou seja, podem trazer para escola alguns problemas de sua própria constituição emocional (ou personalidade) e, extrinsecamente, podem apresentar as consequências emocionais de suas vivências sociais e familiares.

Como exemplo de condição emocional intrínseca estão os problemas psíquicos inerentes à própria pessoa, próprias do desenvolvimento da personalidade, dos traços herdados e das características pessoais de cada um. Incluem-se aqui os quadros associados aos traços ansiosos da personalidade, como por exemplo a ansiedade de separação na infância, os transtornos obsessivo-compulsivos, deficit de atenção. Incluem-se também os quadros associados aos traços depressivos da personalidade, como é o caso da depressão na adolescência, depressão infantil, e outros mais sérios, associados à propensão aos quadros psicóticos, como a psicose infantil, psicose na adolescência e associados aos transtornos de personalidade, a exemplo das perturbações de conduta, entre outros.

Entre as questões externas à personalidade capazes de se traduzirem em perturbações da personalidade ou de conduta, encontram-se as dificuldades adaptativas da adolescência e puberdade, do abuso sexual infantil, os problemas relativos à criança adoptada, à gravidez na adolescência, à violência doméstica, aos problemas das separações conjugais dos pais, morte na família, doenças graves, etc.

Mas esta classificação, mais de carácter médico ou terapêutico, pode ser substituída por uma mais abrangente “as desordens por défice de atenção sem que lhes esteja associada hiperactividade (DDA) e aquelas em que a hiperactividade se manifesta (DDAH) são desordens a nível de desenvolvimento que resultam em problemas de atenção, em impulsividade e, em alguns casos, em hiperactividade” (Nielsen, 1999: 58). Esta nova abordagem vem trazer uma nova visão sobre as perturbações da personalidade e da conduta, fazendo prevalecer a teoria de que são muito mais um produto da interacção do individuo com o meio, do que algo que é intrínseco aos próprios indivíduos e, que é imutável.

É importante compreender que não existem testes, tais como uma análise do sangue ou da urina, entre outros, o diagnóstico preciso é não só complicado como precisa de ser feito por profissionais. De acordo com Lee Nilsen, citando a Associação Americana de Psiquiatria, é possível determinar 14 comportamentos em crianças com perturbações do comportamento, para podermos estar presente uma criança com desordem de atenção com hiperactividade “ mexe as mãos ou os pés com frequência ou contorce-se na cadeira; tem dificuldade em permanecer sentado, quando tal é necessário; distrai-se facilmente por acções de estímulos exteriores; tem dificuldade de esperar pela sua vez em jogos ou em situações de grupo; é frequente dar respostas irreflectidas a perguntas incompletas; tem dificuldade em fixar a atenção nas tarefas ou nas actividades; tem dificuldade em seguir instruções dadas por outrem; muda frequentemente de uma actividade incompleta para outra; é frequente falar excessivamente; interrompe os outros ou intromete-se; muito frequentemente não parece ouvir o que lhe está a ser dito; envolve-se em actividades físicas potencialmente perigosas ... se oito ou mais destes comportamentos se registarem antes da idade dos 7 anos e se se manifestarem durante um período de, pelo menos, 6 meses, considera-se que a criança apresenta desordem do défice da atenção associada a hiperactividade” (Nielsen, 1999: 59-61).

A preparação e bom senso do professor são o elemento chave para que estas questões possam ser melhor abordadas. A problemática varia de acordo com cada etapa da escolarização e, principalmente, de acordo com os traços pessoais de personalidade de cada aluno. De um modo geral, há momentos mais complicados na vida de qualquer criança, como por exemplo, as mudanças, as novidades, as exigências adaptativas, uma nova escola ou, simplesmente, a adaptação à adolescência. As crianças e adolescentes, como ocorre em qualquer outra faixa etária, reagem de forma diferente diante das adversidades e necessidades adaptativas, são diferentes na maneira de lidar com as tensões da vida. É exactamente nessas fases de provação afectiva e emocional que vêm ao de cima as características da personalidade de cada um, as fragilidades e dificuldades adaptativas. Erram, alguns professores menos avisados, ao considerar que todas as crianças devem sentir e reagir da mesma maneira aos estímulos e às situações ou, o que é pior, acreditar que submetendo indistintamente todos alunos às mais diversas situações, quaisquer dificuldades adaptativas, sensibilidades afectivas, traços de retraimento e introversão se corrigiriam diante desses “desafios” ou diante da possibilidade do ridículo. Na realidade podem piorar muito o sentimento de inferioridade, a ponto da criança não mais querer frequentar aquela turma ou, em casos mais graves, não querer mais ir à escola.

Para as crianças mais pequenas, por exemplo, existem as ameaças ou a ridicularização pelas mais velhas, e esse sentimento de ridicularização é tão mais contundente quanto mais retraída e introvertida é a criança. Já, para os adolescentes, as ameaças de ansiedade geradas em ambiente intra classe são o desempenho aquém da média nos clubes desportivos, nos trabalhos em grupo, as diferenças socio-económicas entre os colegas, as diferenças no estilo e nas possibilidades de vida, no vestuário, etc. Como se sabe, a escola é um universo de circunstâncias pessoais e existenciais que requerem do educador (professor, dirigente ou pessoal da escola), ao menos uma boa dose de bom senso, quando não, uma abordagem directa com alunos que acabam tendo uma actuação muito além do posicionamento pedagógico e metodológico da prática escolar. O tão mal afa-
mado "aluno-problema", pode ser reflexo de algum problema emocional, muitas vezes tendo por base as relações familiares conturbadas, as situações trágicas ou problemas do desenvolvimento, e esse tipo de estigmatização docente passa a ser um fardo a mais, mais um dilema e aflição emocional agravante.

Tratamento: um dos factores que mais desanimam o campo da educação e da psiquiatria em relação este tipo de indivíduos, pelo facto de não haver nenhum tratamento efectivo e reconhecido especificamente para esse estado. Este é um factor que contribui, significativamente, para alguns autores não considerarem este modo de reagir à vida como doença. Tratar-se-ia de uma alteração qualitativa do carácter que caracteriza uma maneira de ser, não exactamente um processo ou desenvolvimento patológico.

Evidentemente quando este problema reflecte uma depressão subjacente ou uma hiperactividade o tratamento é dirigido para esses estados patológicos de base e, é claro, o prognóstico é substancialmente melhor.

Outros programas têm tentado lidar com o comportamento disruptivo dessas crianças com fármacos, tais como o carbonato de lítio, a carbamazepina ou anti depressivos, conforme o caso. O sucesso não tem sido muito animador.

– *Intervenção Precoce*: "a intervenção precoce é uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante acções de natureza preventiva, designadamente do âmbito da educação, da saúde e da acção social" (Despacho Conjunto 891/99 de 19 de Outubro).

Destina-se a famílias com crianças até 6 anos de idade, especialmente dos 0 aos 3 anos, que apresentem, deficiência ou risco de desenvolvimento.

Conforme o que vem estabelecido no Despacho Conjunto n.º 891/99, a Intervenção Precoce é uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família que preconiza determinadas acções de natureza preventiva e habilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social, atendendo a: assegurar as condições facilitadoras do desenvolvimento da criança com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento; potenciar as interacções familiares; reforçar as competências familiares, capacitando-as face à problemática da deficiência.

Esta intervenção baseia-se em alguns pressupostos que se tornam relevantes para a sua eficácia: – as necessidades das crianças só podem ser devidamente avaliadas e interpretadas no contexto familiar e social; – a intervenção deverá ser realizada segundo uma lógica de acção local; – as acções de natureza comunitária exigem uma actuação desinstitucionalizada, estruturada e assente em programas desenvolvidos nos contextos habituais da criança, designadamente, domicílio, ama, creche ou jardim-de-infância.

A Intervenção Precoce (IP) é um campo profissional em profundo desenvolvimento e que ganha cada vez mais sentido na sociedade actual.

Em Portugal, num período recente, temos assistido a um crescimento significativo da atenção dada ao atendimento à criança com deficiência ou em risco, bem visível na aprovação do documento que regulamenta a IP a nível nacional. A publicação do Despacho Conjunto n.º 891/99 veio dar ênfase a uma preocupação já existente, relativa à necessidade de desenvolvimento e implementação de serviços de IP que reflectam práticas de qualidade no nosso país. Apesar de continuarem a coexistir serviços de IP que variam na forma de actuação de acordo com a filosofia de base que defendem, o referido Despacho Conjunto procura promover as práticas de IP, em consonância com as recentes investigações e teorias de IP, a nível mundial.

Sem dúvida que o comprometimento social e político, consumado numa legislação (embora com carácter provisório), poderá assumir uma importância determinante no desenvolvimento da IP em Portugal. Pretende-se assim alcançar uma maior uniformidade dos serviços de atendimento às crianças com NEE e suas famílias, fazendo recair a responsabilidade da Intervenção Precoce, de forma partilhada, sobre os diversos serviços da comunidade, públicos e privados. Desta forma, actualmente no nosso país, o termo IP refere-se a um sistema compreensivo de serviços multidisciplinares provenientes dos serviços de saúde, educação e segurança social, providenciados para dar respostas às múltiplas necessidades das crianças com deficiência, ou cujo desenvolvimento se encontra em risco, e suas famílias (Despacho Conjunto n.º 891/99).

– *Multideficiência*: No entender de Orelove e Sobsey, referidos por Clarisse Nunes, as crianças com multideficiência são “indivíduos com atraso mental severo ou profundo, com uma ou mais deficiências sensoriais ou motoras e/ou necessidades de cuidados especiais” (Nunes, 2001: 16). No entanto, a multideficiência é muito mais que a associação de várias deficiências do foro sensorial, constituindo um grupo muito específico o qual requer estratégias de intervenção mais ou menos complexas de acordo com a gravidade do problema. A inclusão da criança multideficiente na escola representa, um desafio, o qual pode ser superado e até ultrapassado, se forem implementadas estratégias adequadas às suas capacidades e necessidades, envolvendo toda a comunidade escolar (sala de aula, recreio, refeitório...), todos os recursos humanos (professor do ensino regular e da educação especial, pais, alunos, auxiliares de acção educativa, órgão de gestão...), podemos, assim, garantir sucesso pessoal e educativo a estes alunos.

Problemas de saúde: Como o próprio nome indica refere-se aos alunos com algum tipo de doença (sida, epilepsia, diabetes, cancro, ...), os quais, precisam da intervenção da educação especial, de forma a colmatar as suas dificuldades na aprendizagem.

Com esta longa exposição não pretendemos de forma alguma, categorizar os alunos com NEE mas, sendo uma das funções do docente de educação especial, o ler, entender, questionar e até explicar os inúmeros dispositivos médicos que fazem parte do processo educativo de alguns alunos com NEE, podem assim, desmistificar o problema e esclarecer: às famílias que por vezes não os conseguem entender e a sua preocupação leva-os a pensar que o seu educando não pode, nem deve frequentar um estabelecimento público; aos docentes do regular (educadores de infância, professores do 1.º, 2.º, e 3.º ciclos do Ensino Básico) para que o problema não seja visto/entendido unicamente do foro médico, mas sim de forma pedagógica; independentemente da problemática do aluno, a escola e todo o processo educativo pode ajudá-lo, desde que sejam averiguadas e afastadas quais as barreiras que dificultam a aprendizagem e criadas as condições para o ensino. Por outro lado, o conhecer a história clínica do aluno com NEE é um factor muito importante, pois permitem-nos saber quais as restrições físicas ou outras que o aluno apresenta, antes de começar a intervir pedagogicamente junto dele.

*

Ao embrenharmo-nos nesta questão, fácil é verificarmos que a energia de todo o processo de atendimento a estes alunos está no PEI, que, conforme é referido pelo Ministério da Educação – Direcção Geral de Educação Básica e Secundária (DGEBS) “(...) consiste num documento, elaborado pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) ou equipa

substituta e pelos Serviços de Saúde Escolar, em que se identifica e caracteriza o aluno, se precisa a orientação geral do respectivo processo educativo, se referem os intervenientes na sua execução, se registam as medidas do "Regime Educativo Especial" (REE) que foram aplicadas e se determina qual o momento em que este PEI deve ser avaliado e qual a forma de realizar esta avaliação" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1992:5). Na realidade, o PEI é um documento importante, mas acaba por ser elaborado pelo docente de educação especial, pelo docente do regular, pela família e quando possível pelos técnicos intervenientes no processo educativo do aluno, pois os SPO raramente fazem parte do processo, pelo simples facto de não existirem.

3.4. A função do docente

A educação é uma construção social que pretende responder às necessidades e interesses de uma sociedade, estando dependente dos valores e atitudes de todos que dela fazem parte. Lidar com a diversidade constitui um dos maiores desafios do docente na sala de aula e na escola. Com o processo de inclusão os alunos com NEE são integrados nas escolas, cabendo ao docente gerir, adaptar ou organizar o currículo para responder às necessidades de todos os alunos.

Escola espaço de diferença

Como se sabe, a sociedade actual é muito diferente do que era na 1.^a República. Os sistemas de produção, de comercialização e de trabalho alteraram-se. A competição económica dita as suas leis na vida social, caracterizando cada vez mais a intolerância, a falta de valores e a não-aceitação do diferente. Face a este quadro é necessário questionar a finalidade da escola, da educação e a missão do docente, pois é obrigação e função desta preparar todos as crianças com idade escolar. À luz desta obrigatoriedade torna-se necessário interrogar como é que a escola vai responder de forma diversificada a todos os alunos e como vai torná-los mais capazes, mais tolerantes; torná-los cidadãos?

Deve reconhecer-se que esta função não é fácil. No entanto, todos nós desejamos qualidade e sucesso no processo educativo "à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele" (Delors, 2005: 77). É nesta visão de educação que surge a escola para todos, a qual exige uma nova organização do espaço escolar onde todos, sem excepção têm direitos e deveres, onde as aprendizagens são flexíveis e respeitam o ritmo de

aprendizagem de cada aluno, onde é promovido o trabalho em equipa de docentes e de alunos e onde é reconhecido o direito a aprender em diferentes contextos.

A escola tem que reconhecer que a aprendizagem tem que ser cada vez mais um processo que se realiza ao longo da vida e o que é válido hoje, amanhã poderá não o ser, nunca assumindo uma natureza terminal. A escola deve organizar-se segundo os “*quatro pilares do conhecimento*” preconizados pela UNESCO em 1996: aprender a ser, a fazer, a conhecer, a viver juntos. Deve ser uma escola pluridimensional, onde são integrados os vários saberes e o aluno é visto como um ser diferente pela diferença que exige.

Espaço sala de aula: as interacções

Ao reflectir sobre a actividade educativa, porque não considerar a sala de aula como a unidade de acção essencial e talvez única em torno da qual se poderão problematizar o modo como se tecem as relações entre alunos, entre estes e o professor, entre eles e o saber que procuram na situação escolar?

Na verdade, a sala de aula representa um nó de ligação e de actividade, uma célula no conjunto da escola, um lugar primordial “para aprender a viver juntos, afim de participar e cooperar com os outros em actividades humanas” (Delors, 2005: 77).

É no quadro da turma que se tecem as relações directas com o professor, é aí que se organiza também a relação mais persistente entre os alunos e onde é desenvolvido o conhecimento de todos os intervenientes. A sala de aula constitui um espaço humano e um tempo determinado, em torno dos quais se estabelecem aprendizagens que são socialmente desejáveis para assumirem uma cidadania plena.

Neste espaço educativo de sala de aula entram em cena diferentes actores, com papéis diferenciados, que se legitimam mutuamente e condicionam as práticas. Os docentes e os alunos estão colocados, desta forma, perante o desafio de proceder à inclusão de todos, visando o desenvolvimento global da pessoa e a partilha de saberes. Nas turmas com alunos com NEE este aspecto pode constituir um desafio ou um conjunto de limitações “... a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas” (Correia, 2003: 11).

Neste sentido, é imperioso que todo este processo seja um desafio de promoção de qualidade para todos os alunos. Sendo a sala de aula, como foi atrás referido, o local ideal onde se tecem decisões, compete ao docente seleccionar as formas e os meios mais

adequados para atingir aquelas finalidades. Através do projecto curricular de turma o docente pode delinear o conjunto de competências essenciais e estruturantes que pretende desenvolver com a turma, bem como o tipo de experiências educativas que pode e deve proporcionar a todos os alunos, nunca centrando num único aluno, mas flexibilizando e adaptando, em função das necessidades e dificuldades de todos. Assim, estabelece-se um sistema onde podem ser desenvolvidos os quatro “*pilares do conhecimento*” de forma a permitir desenvolver o carácter e a personalidade de cada aluno, onde é possível descobrir e desenvolver o seu potencial máximo, preparando-os para a vida activa, tornando-os a todos, ao mesmo tempo socialmente aceites e úteis. Como recomenda Jacques Delors “uma nova concepção alargada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido de cada um de nós”. (Delors, 2005: 78)

A acção educativa acima delineada pode revelar uma carga de idealismo, mas pensamos que só assim, o docente consegue que todos os seus alunos obtenham certos resultados e se realizem como pessoas. Pensamos ainda, que o espaço sala de aula é o sítio indicado para ser lançada a primeira semente. Se o docente promove a interacção entre os alunos durante a aula, de modo que a entreeajuda e a cooperação seja encorajada, e que todos e cada um tem ideias, saber e experiências e todas são aceites e podem ser validadas, então o processo de aprendizagem da turma torna-se numa experiência agradável e compensadora e os alunos adquirem uma tomada de consciência própria face ao aluno com NEE.

A prática docente

No decorrer da prática pedagógica o docente têm modos próprios de encarar a sua turma e de colocar em prática as suas acções, como nos diz António Nóvoa “os professores têm cada vez mais uma presença activa (e intensa) no terreno educacional” (Nóvoa, 1991: 13). É ao docente que compete assumir a tarefa de promover e desenvolver todos um conjunto de competências de forma a desenvolver o valor educativo.

Na elaboração do projecto curricular de turma o docente toma consciência do seu grupo turma. Trata-se de um momento importante, através do qual é feita a caracterização da turma e a escolha de competências que vão ao encontro de cada um e do grupo, as quais serão desenvolvidas nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. É importante e fundamental que se pautem por critérios de grande exigência a escolha das competências, para o docente não se comportar como mero consumidor do currículo que

desenvolve, mas sim para desenvolver nos alunos capacidades e conhecimentos que lhes serão úteis na continuação dos estudos e na sua formação global como cidadãos, qualquer que seja a função que venham a desempenhar no futuro.

Quando nas turmas existem alunos com NEE, é necessário atender às especificidades, pelo que cada aluno com NEE tem um PEI e um PE o qual é elaborado pelo docente de educação especial e pelo(s) docente(s) do regular. Na elaboração destes instrumentos curriculares devem ser considerados os seguintes aspectos, de acordo com o DL n.º 319/91:

- Características do aluno com NEE: (nível etário; meio-sócio económico em que se insere; interesses e potencialidades do aluno; áreas nas quais revela dificuldades; integração nos diferentes espaços escolares; perspectivas do aluno a curto, médio e longo prazo; envolvimento dos pais na implementação e desenvolvimento do currículo; envolvimento de outros técnicos; recurso de materiais).
- Plano Educativo Individual: (identificação do aluno; resumo da história escolar; resumo das medidas anteriormente aplicadas; caracterização das potencialidades, nível de aquisições, dificuldades que apresenta; diagnósticos médicos e recomendações dos serviços de saúde; medidas do regime educativo a aplicar; sistema de avaliação; data e assinatura dos participantes na sua elaboração).
- Programa Educativo: (as competências que o aluno deve desenvolver nas áreas ou conteúdos curriculares previstos no PEI; as metodologias a adoptar; os processos de avaliação do aluno; o nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola; distribuição das diferentes tarefas previstas no PE pelos agentes responsáveis pela sua execução; a distribuição horária das actividades previstas no PE; a data do início, conclusão e avaliação do PE; a assinatura dos intervenientes na sua elaboração).

O docente de educação especial deve estar presente na elaboração do projecto curricular de turma, criando assim um trabalho de equipa, uma abordagem activa, a qual vai ser desenvolvido passo a passo atendendo à especificidade de cada aluno e à turma em si. Os docentes devem dar importância ao trabalho em equipa e não ao trabalho individualizado, pois este faz com que o docente se centre em si próprio, no seu território, sem analisar adequadamente a sua intervenção e as dificuldades da turma. A intervenção do docente tem que ser perspectivada numa entreeajuda de forma a minorar os problemas identificados e a garantir a todos os alunos as aprendizagens essenciais tendo em vista o sucesso educativo “quando as crianças têm necessidades especiais é à escola que compete fornecer ajuda e orientação especializada de modo que possam desenvolver os

seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas. (Delors, 2005: 111)

Esta abordagem activa entre docentes, não é fácil, é algo que implica uma mudança de atitudes e de competências, a qual origina, necessariamente, que os docentes acreditem que cada aluno é um caso diferente, e que é todos aprendem de forma diferente conforme as suas próprias necessidades. Para o docente (regular e especial) mudar de atitude e aceitar que é possível uma aprendizagem, mesmo nos casos mais complicados, o docente precisa de avaliar. Avaliar todos os alunos, sobretudo, os alunos com NEE, pois estes, requerem um conhecimento diferenciado e individual “é cada vez mais evidente que o papel do professor do ensino regular e do professor de educação especial é fundamental no que diz respeito à avaliação dos alunos com NEE” (Correia, 1997: 73). Assim, a avaliação torna-se uma componente essencial do processo educativo, pois permite aos docentes um levantamento de informações, no que diz respeito as aptidões e capacidades, gostos e preferências do aluno, e de interpretar os dados recolhidos, convertendo-os em competências e actividades diárias que vão de encontro com às necessidades do aluno. Em suma, o docente com os elementos da avaliação pode promover e ensinar aos seus alunos que cada um deles apresenta diferentes gostos e preferências e formas distintas de aprendizagem. Todos aprendem que não há problemas em se ser diferente.

Do que foi exposto, parece poder inferir-se que o docente na sua prática pedagógica não pode esquecer que a turma é formada por alunos e que todos eles são diferentes. Não deve pensar como ensinar o aluno com NEE, mas sim como gerir a heterogeneidade de aprendizagens da sua turma. Deve apostar no processo de avaliação e numa prática educativa objectivada na diferença e na igualdade de oportunidades onde todos têm direito à educação e ao sucesso, “os professores têm de reencontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar” (Nóvoa, 1991: 27). O docente com esta postura e com esta acção é um docente inclusivo que tenta responder e atender a todos os alunos. No entanto, se o docente não apoia nem aceita a heterogeneidade da turma, mas preconiza os valores do conformismo e da uniformidade, assistimos ao descontrolo da qualidade do ensino e ao desincentivo à criatividade, à tolerância e à igualdade de oportunidades.

3.5. A família

A Família constitui uma célula fundamental e um valor inalienável da sociedade, sendo o seio da família o núcleo de vinculação, coesão e de interdependência mútua, mas, simultaneamente promotor da separação e da autonomia da criança.

O conceito de família tem evoluído ao longo dos tempos, quer nas suas funções enquanto sistema, quer nas funções de cada elemento que a compõe. A família tem sofrido transformações que ocorrem devido às mudanças sócio-culturais e tecnológicas cujas variáveis ambientais, sociais, económicas, culturais, políticas e/ou religiosas têm vindo a determinar as distintas estruturas e composições da família. Assim sendo, poderá começar-se por referir que se verificou, que o conceito de família não é fácil de caracterizar, variando de autor para autor.

Entendemos família como o primeiro núcleo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências de interação quer com os seus iguais quer com o exterior. A família é um grupo que não se dissolve senão em certas condições tais como a morte, a maturidade, a vontade ou o acordo dos interessados, decisão da maioria dos membros ou a dissolução imposta pelo exterior.

Enquanto ser eminentemente social o homem necessita de interagir em diferentes ambientes de modo a subsistir. Um dos primeiros ambientes em que o homem se insere é a família. Em todas as sociedades, a família e os laços que por via dela se criam entre indivíduos e grupos, constituem elementos fundamentais de agrupamento e diferenciação social “a família constitui o alicerce da sociedade e, assim é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança” (Correia, 2003: 61).

Nos tempos antigos seria no seio da família que o indivíduo aprenderia tudo o que lhe era essencial para sobreviver. Era uma aprendizagem de papéis sociais essenciais à sua sobrevivência e que cada indivíduo teria que ir integrando ao longo da sua vida.

Ao longo dos tempos a família permaneceria núcleo preponderante no contexto de desenvolvimento, construção e aprendizagem do indivíduo. A família era numerosa porque os filhos serviam como uma importante força de trabalho.

No século XIX, a mulher começa cada vez mais a ter um papel preponderante na vida familiar, tornando-se cada vez mais o eixo central da família e das aprendizagens dos filhos. Com a era industrial, a mulher ingressa massivamente no mundo do trabalho, o que associado com a valorização do seu papel na família vem levantar problemas à totalidade do sistema familiar

No seu todo a família do século XX vai progressivamente reduzindo o seu número de membros. Actualmente a família, tem assim, que adaptar-se continuamente a novos modos de vida, continuando a ser um núcleo de importância preponderante na aprendizagem do indivíduo "especialmente no que toca aos papéis primários e a grande parte do conhecimento de actividades de rotina" (Musgrave, 1979: 34), bem como no desempenho de uma boa socialização, indispensável para o equilíbrio sócio-emocional dos seus membros.

Actualmente a mudança social é cada vez maior e mais rápida, implicando diversificação de papéis e funções, bem como estabelece uma nova dinâmica de poderes do e no núcleo família, pressupondo-se a unificação das responsabilidades sociais.

Estruturas familiares

A família assume uma estrutura característica. A família pode então, assumir uma estrutura nuclear ou conjugal, que consiste num homem, numa mulher e nos seus filhos, biológicos ou adoptados, habitando num ambiente familiar comum. A estrutura nuclear tem uma grande capacidade de adaptação, reformulando a sua constituição, quando necessário. Existem também famílias com uma estrutura de pais únicos ou monoparentais, tratando-se de uma variação da estrutura nuclear tradicional devido a fenómenos sociais, como o divórcio, óbito, abandono de lar, ilegitimidade ou adopção de crianças por uma só pessoa. A família ampliada ou consanguínea é outra estrutura, que consiste na família nuclear, mais os parentes directos ou colaterais, existindo uma extensão das relações entre pais e filhos para avós, pais e netos.

Quando numa destas estruturas familiares surge uma criança com deficiência esta confronta-se com uma nova realidade, inesperada e possivelmente devastadora. O ajustamento a esta nova realidade pode exigir-lhes uma mudança drástica no seu modo de vida, na profissão e na esperança de um futuro. Esta família vai revelar uma grande angústia e stress, "quanto mais grave for a deficiência da criança, maior será a angústia do agregado familiar, especialmente dos pais, perante uma situação nova, inesperada, desconhecida e perturbadora." (Pereira, 1996: 18).

Será na estrutura familiar que este novo ser se irá desenvolver e adquirir novas experiências, se lhe for permitido ser criança. A forma como estas ocorrem depende em grande parte dos sentimentos, das atitudes e valores da família. Sendo a aceitação da deficiência de uma criança um processo difícil, lento e longo, provocando situações complexas, a estrutura familiar necessita de apoio e acompanhamento.

A família, a criança com NEE e a escola

A família de crianças com NEE enfrenta inúmeros desafios e situações difíceis, algo com que os outros pais nunca se depararão. Uma criança que apresenta uma determinada deficiência (particularmente se esta é severa) pode ter um grande impacto na família e as interações que nela se estabelecem podem, com frequência, produzir um grande stress. A notícia de que um dos filhos é uma criança deficiente obriga a família, especialmente os pais e irmãos, a confrontar os seus próprios sonhos e aspirações como aqueles que tantos idealizavam, a respeito do seu filho. Esses sonhos, em geral, alteram-se perante a realidade da limitação. A vida de cada um dos seus membros sofre modificações a partir do momento em que se conhece esta realidade.

Na maioria dos estudos a existência de uma criança com NEE é comparada a um processo de luto que urge ser feito e ultrapassado. Este luto leva a uma sequência de estádios que a família tem de ir superando “as reacções iniciais mais típicas serão as de choque, rejeição e incredulidade, seguidas de sentimento de culpa, frustração, raiva e, até, depressão e desânimo (desorganização emocional). Só mais tarde é que um outro estádio parece acontecer, o da organização emocional, onde ocorre o ajustamento e a possível aceitação” (Correia, 1997: 150).

O reconhecimento e aceitação da criança com deficiência por parte da família exige enorme dispêndio de energia que a condição da criança obriga, havendo famílias que se desmoronam, revelando incapacidade para lidar com a realidade, outras conseguem ser realistas e encarar o desafio de ter no seu seio uma criança com NEE.

Neste sentido, compete aos profissionais ajudar a minimizar os problemas existentes e ajudá-los nas suas rotinas do dia-a-dia, desde os primeiros anos de vida, através da intervenção precoce, prosseguindo na idade escolar. Actualmente o trabalho com os pais requer uma prática baseada na parceria educacional que implica respeito mútuo, partilha de informação, responsabilidades, aptidões, tomada de decisões e acima de tudo uma boa comunicação “são os pais que sugerem as aptidões que deverão ser desenvolvidas na criança de acordo com os seus valores e as suas preferências... cada vez mais, o professor/educador deve reconhecer a importância da participação activa da família na educação da criança com NEE” (Correia, 2003: 61-62).

A parceria escola-família nem sempre foi bem vista quer pelos pais quer pela escola, durante muito tempo caminharam separadamente em virtude da legislação em vigor colocar alguns entraves ao processo de inclusão (a educação era realizada em meios muito restritivos). Com o aparecimento da LBSE aparece pela primeira vez, a educação

especial como uma das modalidades especiais de educação escolar. No seu artigo 17.º, ponto 2 preconiza “ a educação especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.”

Seria necessário esperar pela década de noventa para vermos promulgado o Decreto-Lei 319 de 23 de Agosto de 1991 onde se dá grande destaque ao papel dos pais na tomada de decisão em relação a qualquer medida do regime educativo especial, assim como, na elaboração e implementação do plano educativo individual e programa educativo individual. O relatório Warnock (1978) também sublinha a importância da família no processo educativo das crianças com NEE, salientando que os pais precisam de muito apoio e de tempo para assimilar toda a informação que lhes é dada e poderem intervir no processo educativo dos seus educandos ao longo da escolaridade. Com o Despacho conjunto n.º 105 de 1 de Julho de 1997 é reforçado o papel da família no desenvolvimento do projecto educativo onde os seus filhos estão inseridos. O papel da família adquire uma maior amplitude no processo educativo com a promulgação do Decreto Lei n.º 115-A, de 4 de Maio de 1998 *“Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação”*, onde é reconhecido aos pais o direito de participação na vida da escola. Este direito que lhes é conferido é muito importante, sendo para os pais com alunos NEE um ponto de mudança significativa, porque podem participar na melhoria da qualidade de respostas educativas adequadas às necessidades dos seus filhos.

Toda a família enfrenta dificuldades na educação dos seus filhos. No que diz respeito à família com crianças com NEE, estas dificuldades são mais complexas, sendo importante uma parceria educativa entre a família e a escola, assim como, uma estreita colaboração de forma a inferir mudanças de atitudes e práticas. É importante envolver a família no processo de integração, pois são os primeiros agentes da intervenção educacional. A família deve ser considerada como coeducadores e a sua acção coadjuvada por docentes do regular e do ensino especial, e de outros técnicos, deve constituir o primeiro objectivo do programa educativo.

É imperioso que os docentes encorajem a participação da família no processo educativo do aluno com NEE, o diálogo é muito importante, assim como o conhecimento e a compreensão dos problemas destas famílias. Em conjunto família, docentes e escola devem planificar de forma consciente as necessidades específicas do aluno com NEE.

Quando é reconhecida a relevância da intervenção da família e é encorajada a sua participação no processo educativo e a família adere e participa, podemos enquadrar-nos num 6.º estágio, o estágio da inclusão, onde é dado um papel de relevância às famílias

dos alunos com NEE no processo do desenvolvimento integral da criança. No entanto se existir hostilidade entre a família, os docentes e a escola, se existir as tradicionais atitudes de censura, compaixão, conformismo e culpabilidade, então assistimos ao 1.º ou 2.º estádios: o estádio filantrópico e o estádio da assistência pública, onde as crianças com NEE não têm lugar na escola e a educação não são assumidos como a primeira intervenção.

*

Após o 25 de Abril de 1975 grandes transformações foram operadas ao nível da educação. A LBSE atribui explicitamente ao Estado a responsabilidade de orientar a política da educação especial, o qual não teve um papel muito activo, encontrando-se muito reduzida, pois a legislação vigente apesar de garantir a escolaridade obrigatória de todas as crianças, ressalva a possibilidade da dispensa das crianças deficientes, mantendo-se maioritariamente o encaminhamento dos alunos com deficiência para escolas de educação especial. Na década de noventa vieram a ser publicados importantes diplomas legais, que viriam a inverter o decurso da educação especial, o DL n.º 35/90 e o DL.º 319/91. A partir desta data a criança deficiente passa a ser designada como criança com NEE, abolindo a categoria assente na base médico-psicológico, para uma de carácter educativo, a criança com NEE passou a ser educada em conjunto com os seus iguais, na mesma sala de aula, com o mesmo currículo sempre que possível, ou adaptando-o conforme as suas necessidades. A publicação do Despacho n.º 105/97 assenta no reconhecimento das necessidades da escola e dos professores de ensino regular e da sua responsabilidade face aos alunos com NEE. Com a promulgação do DL n.º 6/2001 o conceito de uma escola para todos os alunos adquiri consistência, sendo lançadas medidas de combate à exclusão no ensino básico, garantindo uma educação de base para todos, incluindo os alunos com NEE, onde os docentes como gestores do currículo podem flexibilizar os conteúdos curriculares ajustando-os a todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas. Das várias revisões dos programas do 1.º ciclo do Ensino Básico não assistimos à necessidade do Estado implementar um currículo para os alunos com NEE. Contudo, com o DL referido podemos verificar que o currículo é o conjunto das actividades que a escola oferece aos alunos (actividades disciplinares, interdisciplinares e não disciplinares que a escola providencia para a educação de todos os alunos, podendo o professor organizar respostas educativas possibilitando aos alunos com NEE igual ou idêntico acesso ao currículo, proporcionando-lhes um apoio apropriado às suas necessidades específicas.

4. Atitudes e valores dos docentes do ensino regular face ao aluno com NEE

4.1. Procedimentos metodológicos

Este estudo, tal como foi referido no início, tem como finalidade estudar as atitudes e valores dos docentes de um agrupamento de escolas face ao aluno com Necessidades Educativas Especiais. Estamos na época da escola para todos e a tempo inteiro, escolas que incluem todos os alunos, aceitam as diferenças, apoiam as aprendizagens e respondem às necessidades dos alunos, no entanto como refere Ana Maria Bénard da Costa “por melhor que funcione um serviço de apoio pedagógico, a integração escolar não poderá resultar se não existir, da parte da escola e dos professores de ensino regular, uma atitude de aceitação das crianças com deficiência ou problemas e um desejo de superar os problemas que se levantem” (Costa, 1981a: 327).

O espaço onde realizámos o estudo concentrou-se num Agrupamento Vertical de Escolas que abrange seis freguesias localizadas no concelho de Aveiro. O Agrupamento é composto por uma escola básica dos 2.º e 3.º ciclos (EB 2,3), a qual é sede de agrupamento, doze escolas básicas do 1.º ciclo (EB1) e onze jardins-de-infância (JI). O número de docentes colocados no ano lectivo de 2006/2007 é 186: 20 educadora no pré-escolar; 62 professores no 1.º ciclo; 62 professores no 2.º ciclo; 35 professores no 3.º ciclo e 7 professores na educação especial. O número total de alunos no agrupamento é 1709, fazendo parte da rede de alunos com NEE de carácter prolongado 123 alunos. O número de crianças que fazem parte da Intervenção Precoce é de 5, três frequentam uma instituição privada (Santa Casa da Misericórdia), as restantes estão em casa. É de salientar que este número de crianças não faz parte da rede dos alunos com NEE de carácter prolongado, em virtude de não terem sido consideradas para efeito de concurso, pois só foram consideradas as situações de E1, E2 e E3 na colocação de docentes de Educação Especial. Contudo, no início do ano lectivo foi colocada uma educadora (sem especialização) para apoiar estas crianças.

A metodologia seguida neste trabalho de investigação tem como finalidade estudar atitudes e valores dos docentes de um agrupamento de escolas face ao aluno com Necessidades Educativas Especiais de um agrupamento de escolas do concelho de Aveiro. É um trabalho não experimental porque fizemos a selecção, observação e conclusão da hipótese, a qual é indutiva porque surge de observações e reflexões da realidade: atendendo a que todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais têm de ser incluídos no

Ensino Regular (no seguimento do Relatório Warnock, da Declaração de Salamanca e da legislação, em vigor), e que os docentes de um agrupamento de escolas consideram que, para isso, é necessário reunir um conjunto de condições que ainda não estão satisfeitas. Para o efeito, recorremos ao questionário, por ser um “instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante” (Pardal e Correia, 1995: 51). Tendo como base toda a teoria desenvolvida anteriormente e os interesses profissionais, elaborámos um questionário composto por quatro grupos de questões:

1.º grupo – dados biográficos dos inqueridos (sexo, idade, graduação académica e nível que leccionam);

2.º grupo – este grupo é constituído por 4 questões do tipo fechado e de resposta única (sim ou não) onde pretendemos saber qual ou quais as afirmações que melhor definem o princípio da inclusão;

3.º grupo – este grupo também tem questões do tipo fechado e de resposta única (sim ou não), procurando-se saber qual ou quais as situações que podem influenciar negativamente o rendimento da turma.

4.º grupo – este grupo de questões é do tipo fechada tendo sido definida uma escala de orientação de 1. discordo totalmente; 2. discordo; 3. indiferente; 4. concordo e 5. concordo totalmente, procurando saber se os alunos com NEE de carácter prolongada não devem frequentar a escola ou devem frequentá-la e em que condições.

Questionário utilizado:

Exmo.(a) Sr. (a)
Educador(a) / Professor(a)

Este estudo realiza-se no âmbito do mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, onde se pretende conhecer atitudes e valores manifestados por uma comunidade educativa face a alunos com Necessidades Educativas Especiais. Para ser significativo este questionário precisa de ser respondido por todos os professores do agrupamento. O questionário é voluntário e anónimo. Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

1. Dados biográficos:

Sexo: M ☐ F ☐ Idade _____
Situação nesta comunidade educativa:
Docente ☐ Outro _____
Graduação académica:
Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Em que nível lecciona:

Pré-escolar ☐ 1.º Ciclo ☐ 2.º Ciclo ☐ 3.º Ciclo ☐ Secundário ☐ Educação Especial ☐

2. Indique com ☒ qual ou quais as situações que na sua opinião podem definir o princípio da inclusão (igualdade de oportunidades para todos os alunos):

| | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| 1. Inclusão de alunos NEE de carácter prolongado na turma regular. | | |
| 2. Inclusão de alunos NEE de carácter prolongado na turma regular e receber todos os serviços educativos adequados. | | |
| 3. Inclusão de alunos NEE de carácter prolongado na turma regular, sempre que possível. | | |

| | | |
|--|--|--|
| 4. Inclusão de alunos NEE de carácter prolongado na turma regular, sempre que possível e receber todos os serviços educativos adequados. | | |
|--|--|--|

3. Indique com X qual ou quais as situações que na sua opinião podem influenciar negativamente o rendimento da turma.

| | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| 1. Alunos com NEE de carácter prolongado frequentarem a sala de aula. | | |
| 2. A não existência de alunos com NEE de carácter prolongado na turma. | | |
| 3. O docente do regular dar mais atenção ao(s) aluno(s) com NEE de carácter prolongado. | | |
| 4. O docente do regular não dar atenção ao(s) aluno(s) com NEE de carácter prolongado. | | |

4. Procure marcar o nível de 1 a 5 que corresponda à sua posição pessoal.

| | | | | |
|------------------------|-------------|----------------|-------------|------------------------|
| 1. Discordo Totalmente | 2. Discordo | 3. Indiferente | 4. Concordo | 5. Concordo Totalmente |
|------------------------|-------------|----------------|-------------|------------------------|

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Os alunos com NEE de carácter prolongado não devem frequentar a escola. | | | | | |
| 2 | Os alunos com NEE de carácter prolongado devem frequentar escolas de ensino especial. | | | | | |
| 3 | Os alunos com NEE de carácter prolongado devem frequentar a escola em turmas especiais. | | | | | |
| 4 | Os alunos com NEE de carácter prolongado devem frequentar a escola e serem integrados / incluídos nas turmas regulares para desenvolverem actividades nas áreas curriculares não disciplinares. | | | | | |
| 5 | Os alunos com NEE de carácter prolongado devem frequentar a escola e serem integrados/incluídos nas turmas regulares e participarem em todas as tarefas/actividades. | | | | | |
| 6 | Os alunos com NEE de carácter prolongado devem ser integrados/ incluídos nas turmas regulares e participarem em todas as tarefas/ actividades, tendo currículos e programas devidamente adaptados. | | | | | |

Muito Obrigado pela colaboração.

4.2. Análise e discussão dos resultados

Começamos por apresentar um quadro síntese, referente aos dados recolhidos no início do ano lectivo 2006/2007 após a recolha e análise dos questionários.

A recolha de dados foi realizada através da distribuição de 250 questionários. Os questionários foram entregues aos docentes do ensino regular das escolas do Agrupamento, nas reuniões de conselho de docentes e nas reuniões de conselhos de turma, no início do ano lectivo e recolhidos no final do mês de Novembro.

Da análise global da amostra podemos concluir que foram inquiridos 52 (cinquenta e dois) docentes, correspondendo a amostra a 28% do total dos docentes do Agrupamento, distribuída da seguinte forma: foram inquiridos na educação pré-escolar 4 educadoras de infância (20%); 18 professores do 1.º ciclo EB (29%); 10 professores do 2.º ciclo (16%); 15 professores do 3.º ciclo (43%) e 5 professores de educação especial (71%).

| Alunos | | | | Educadores / Professores | | | | | | |
|--------|------------------------|--------------|--------------|--------------------------|-------------|-----|------------------|-------------|-----|-----|
| anos | nº de turmas | nº de alunos | alunos c/NEE | educ/profs | responderam | % | profs edu.espec. | responderam | % | |
| 3 | 11 salas 11 escolas | 231 | 9 | 20 | 4 | 20% | 7 | 5 | 71% | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | |
| 1º | 9 | 171 | 6 | 62 | 18 | 29% | | | | |
| 2º | 11 | 196 | 14 | | | | | | | |
| 3º | 10 | 204 | 16 | | | | | | | |
| 4º | 10 | 208 | 20 | | | | | | | |
| 5º | 10 | 214 | 19 | 62 | 10 | 16% | | | | |
| 6º | 10 | 208 | 17 | | | | | | | |
| 7º | 4 | 94 | 8 | 35 | 15 | 43% | | | | |
| 8º | 5 | 101 | 12 | | | | | | | |
| 9º | 4 | 82 | 2 | | | | | | | |
| 1709 | | | | 123 | 179 | 47 | 26% | 7 | 5 | 71% |
| | | | | total e % de respostas | | | 186 | 52 | 28% | |

Dados biográficos (1.º grupo)

Em relação a questão n.º 1, podemos observar pela análise do quadro que a esmagadora maioria dos docentes (73,1%) é do sexo feminino; que estamos em presença de um grupo de docência constituído por elementos com uma média de 31-40 anos de idade (50%) e como nos é possível verificar a maioria dos docentes tem como graduação académica a licenciatura (82,7%).

| | | % |
|----------------------------|--------------|------|
| sexo dos inquiridos | masculino | 26,9 |
| | feminino | 73,1 |
| faixa etária | 21-30 | 8,0 |
| | 31-40 | 50,0 |
| | 41-50 | 34,0 |
| | 51-60 | 6,0 |
| | 61-70 | 2,0 |
| graduação académica | bacharelato | 11,5 |
| | licenciatura | 82,7 |
| | mestrado | 3,8 |
| | doutoramento | 1,9 |

Os seguintes grupos (2.º, 3.º e 4.º) foram formulados atendendo ao conceito de NEE introduzido pelo relatório Warnock; o conceito de Escola Inclusiva preconizado na Declaração de Salamanca “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças.” (Declaração de Salamanca, 1994:17); o DL n.º 35 de 25 de Janeiro de 1990, o qual refere no art. 1.º “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória”; o DL

n.º 319 de 23 de Agosto de 1991, o qual considera “a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos” e “a abertura da escola a alunos com necessidades especiais, numa perspectiva de «escola para todos» e por último o Despacho n.º 105 de 1 de Julho de 1997, o qual refere um conjunto de medidas de forma “assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos.”

2.º grupo

Indique com X qual ou quais as situações que na sua opinião podem definir o princípio da inclusão (igualdade de oportunidades para todos os alunos):

| | Sim | % | Não | % | NR | % |
|--|-----|------|-----|------|----|------|
| 1. Inclusão de alunos NEE de carácter prolongado na turma regular. | 13 | 25 | 15 | 28,8 | 24 | 46,2 |
| 2. Inclusão de alunos NEE de carácter prolongado na turma regular e receber todos os serviços educativos adequados. | 28 | 53,8 | 6 | 11,5 | 18 | 34,6 |
| 3. Inclusão de alunos NEE de carácter prolongado na turma regular, sempre que possível. | 10 | 19,2 | 13 | 25 | 29 | 55,8 |
| 4. Inclusão de alunos NEE de carácter prolongado na turma regular, sempre que possível e receber todos os serviços educativos adequados. | 36 | 69,2 | 3 | 5,8 | 13 | 25 |

Pela leitura do quadro, verificámos o seguinte:

- em relação à 1.ª situação 13 docentes (25%) concordam, enquanto 15 docentes (25%) não concordam e 24 (46,2%) não responderam;
- na 2.ª situação 28 docentes (53,8%) concordam, 6 docentes (11,52%) não concordam e 18 docentes (34,6%) não responderam;
- na 3.ª situação 10 docentes (19,2%) concordam, 13 (25%) não concordam e 29 (55,8%) não responderam;
- no que diz respeito à 4.ª situação 36 (69,2%) dos docentes concordam, 3 (5,8%) não concordam e 13 (25%) não responderam.

Concluimos que 69,2% dos docentes inquiridos aceitam o princípio da inclusão de alunos com NEE de carácter prolongado na turma do regular, sempre que possível e desde que recebam todos os serviços educativos adequados.

3.º grupo

Indique com X qual ou quais as situações que na sua opinião podem influenciar negativamente o rendimento da turma.

| | Sim | % | Não | % | NR | % |
|---|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| 1. Alunos com NEE de carácter prolongado frequentarem a sala de aula. | 20 | 38,5 | 18 | 34,6 | 14 | 26,9 |
| 2. A não existência de alunos com NEE de carácter prolongado na turma. | 1 | 1,9 | 23 | 44,2 | 28 | 53,8 |
| 3. O docente do regular dar mais atenção ao(s) aluno(s) com NEE de carácter prolongado. | 35 | 67,3 | 6 | 11,5 | 11 | 21,2 |
| 4. O docente do regular não dar atenção ao(s) aluno(s) com NEE de carácter prolongado. | 17 | 32,7 | 16 | 30,8 | 19 | 36,5 |

Dá leitura podemos verificar, que:

- na 1.º situação 20 docentes (38,5%) respondem sim, 18 docentes (34,6%) respondem não e 14 docentes (26,9%) não responderam;
- na 2.º situação 1 docente (1,9%) respondeu sim, 23 docentes (44,2%) responderam não e 28 (53,8%) não responderam;
- na 3.º situação 35 docentes (67,3%) responderam sim, 6 docentes (11,5%) responderam não e 11 (21,2%) não responderam;
- na 4.º situação 17 docentes (32,7%) responderam sim, 16 docentes (30,8%) responderam não e 19 (36,5%) não responderam.

Como se pode verificar 67,3% dos inquiridos são de opinião que o docente ao dar mais atenção aos alunos com NEE de carácter prolongado pode influenciar negativamente o rendimento da turma, não obstante (44,2%) dos inquiridos são de opinião que a não existência de alunos com NEE de carácter prolongado, não influencia negativamente o rendimento da turma.

4.º grupo

Procure marcar o nível de 1 a 5 que corresponda à sua posição pessoal.

| | 1 | % | 2 | % | 3 | % | 4 | % | 5 | % | NR | % |
|--|----|------|----|------|----|------|----|------|---|------|----|-----|
| Os alunos com NEE de carácter prolongado não devem frequentar a escola. | 36 | 69,2 | 13 | 25 | 0 | 0 | 1 | 1,9 | 0 | 0 | 2 | 3,8 |
| Os alunos com NEE de carácter prolongado devem frequentar escolas de ensino especial. | 5 | 9,6 | 16 | 30,8 | 4 | 7,7 | 18 | 34,6 | 6 | 11,5 | 3 | 5,8 |
| Os alunos com NEE de carácter prolongado devem frequentar a escola em turmas especiais. | 7 | 13,5 | 15 | 28,8 | 5 | 9,6 | 14 | 26,9 | 9 | 17,3 | 2 | 3,8 |
| Os alunos com NEE de carácter prolongado devem frequentar a escola e serem integrados/incluídos nas turmas regulares para desenvolverem actividades nas áreas curriculares não disciplinares. | 1 | 1,9 | 13 | 25 | 6 | 11,5 | 23 | 44,2 | 7 | 13,5 | 2 | 3,8 |
| Os alunos com NEE de carácter prolongado devem frequentar a escola e serem integrados/incluídos nas turmas regulares e participarem em todas as tarefas/actividades. | 8 | 15,4 | 23 | 44,2 | 2 | 3,8 | 13 | 25 | 4 | 7,7 | 2 | 3,8 |
| Os alunos com NEE de carácter prolongado devem ser integrados/incluídos nas turmas regulares e participarem em todas as tarefas/actividades, tendo currículos e programas devidamente adaptados. | 7 | 13,5 | 2 | 3,8 | 19 | 36,5 | 24 | 46,2 | 0 | 0 | 0 | 0 |

A análise detalhada deste quadro, confere-nos a possibilidade de verificar que:

- 69,2% dos inquiridos discorda totalmente que os alunos com NEE de carácter prolongado não frequentem a escola do regular e 25% discordam;
- 34,6% dos inquiridos concorda que os alunos com NEE de carácter prolongado frequentem escolas de ensino especial, no entanto, 30,8% dos inquiridos discorda da sua frequência;
- 28,8% dos inquiridos discorda que os alunos com NEE de carácter prolongado frequentem a escola em turmas especiais e 26,9% concorda com a frequência em turmas especiais;
- 44,2% dos inquiridos concorda que os alunos com NEE de carácter prolongado frequentem a escola e sejam integrados/incluídos nas turmas regulares para desenvolverem actividades nas áreas curriculares não disciplinares;
- e outros tantos 44,2% dos inquiridos discorda da frequência de alunos com NEE de carácter prolongado frequentarem a escola e serem integradas/incluídas em turmas regulares e participarem em todas as actividades;
- por último constatámos que 46,2% dos inquiridos concorda que os alunos com NEE de carácter prolongado sejam integrados/incluídos nas turmas regulares e participem em todas as actividades, tendo currículos e programas devidamente adaptados.

Pela leitura dos quadros, verificámos que a hipótese pode considerar-se confirmada, a maioria dos inquiridos têm uma atitude de concordância em relação aos alunos com NEE de carácter prolongado frequentarem a escola e serem incluídos nas turmas regulares, sempre que possível recebendo todos os serviços educativos adequados. No entanto, há uma franja de inquiridos que opinam que os alunos com NEE de carácter prolongado devem frequentar escolas de ensino especial ou frequentem a escola sendo colocados em turmas especiais. Podemos concluir que os docentes inquiridos aceitam o conceito de Escola Inclusiva, mas desejam que sejam criadas as condições necessárias de forma a assegurar a inclusão dos alunos com NEE.

Conclusão

Em 1977, o documento «Table ronde international sur le thème: 'Images du handicapé proposées au grand public'» da UNESCO (Meyres-Coelho, 1989: 96; 2005: 114) descreve a evolução da comunidade humana de acordo com a forma como o deficiente fora tratado e considerado: – 1.º) estágio filantrópico (a incapacidade é percebida como uma constante objectiva, característica do sujeito doente, anormal, idiota...); – 2.º) estágio da assistência pública (os inválidos necessitados são institucionalizados para poderem ser ajudados e como “higiene social”); – 3.º) estágio dos direitos fundamentais (considera-se que todos têm os mesmos direitos, estando entre eles o direito à educação, como consta da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que reconhece o direito à educação de todas as pessoas, como um dos pilares para o desenvolvimento da Humanidade e da Declaração dos Direitos da Criança de 1959, reconhece o direito à educação de todas as crianças); – 4.º) estágio da igualdade de oportunidade (diante dos fenómenos da exclusão escolar, sobretudo nas décadas de 60 e 70 do século XX, põem-se em questão as relações entre o indivíduo e o seu meio, as causas dos insucessos e os próprios conceitos de normalidade e deficiência); – 5.º) estágio do direito à integração considera que todos são educáveis.

Foi, em 1978, o **Relatório Warnock** que definiu este estágio do direito à integração, marcando a **mudança da primazia do paradigma médico-psicológico para a do paradigma educativo**, o que implicou a substituição do conceito de deficiência pelo de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e constituiu, na década de 80 do século XX, a atitude de *integração* a generalizar nas escolas de modo a garantir uma educação para todos. Com o Relatório Warnock (1978) atinge-se o ponto crítico de referência para a mudança de atitude na educação das crianças e jovens com dificuldades escolares: declarações de princípios e legislação que em muitos países iam no sentido de acabar com o profundo isolamento a que até aí os deficientes haviam estado votados – particularmente os deficientes mentais – e, na prática, foram sendo criadas condições para lhes permitir o acesso à vida, separando-os o menos possível da sociedade (Costa, 1979; Fonseca, 1980; Meyres-Coelho, 1989; Correia, 1993).

No seguimento da aplicação do Relatório Warnock (1978), a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, proclamou a necessidade de criar condições para uma educação para todos, nomeadamente construindo espaços educativos para todos, independente das diferenças ou dificuldades dos alunos. Assim já não é suficiente abrir a escola a todos (integração); **é preciso mudar a escola para criar condições para que todos possam ser acolhidos e ter lugar na escola regular (inclusão)**. A **Declaração de Salamanca**, aplicando a necessidade de criar condições para uma educação para todos, consagrada em Jomtien (1990), às crianças e jovens com necessidades educativas especiais (Relatório Warnock, 1978), vem proclamar que «cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, • - cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, • - os sistemas educativos devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, • - as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, • - as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma *sociedade inclusiva* e atingindo a *educação para todos*...» (n.º 2). Anteriormente, no processo de «adaptação», considerava-se a primazia do meio sobre o indivíduo, na sequência da lei biológica de que quem não se adaptasse seria marginalizado e não sobreviveria, agora há uma mudança radical no eixo de referência da adaptação: a sociedade inclusiva e a escola inclusiva têm de mudar até poderem acolher e garantir lugar para todos e cada um. Podemos, por isso, considerar que o 5.º estágio conduziu a um **6.º estágio da inclusão** em que nos deparamos na actualidade: «os sistemas educativos devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade d(est)as características e necessidades (das crianças e jovens com necessidades educativas especiais)».

Em Portugal tem-se acompanhado esta evolução.

Com Veiga Simão no Ministério da Educação Nacional, e a promulgação dos Decretos-Leis 44 e 45 de 12 de Fevereiro de 1973, o Estado português começa a assumir a responsabilidade da educação das crianças com deficiência. Entre 1973/74 e 1982/83, procedeu-se à reorganização dos serviços e criaram-se estruturas regionais, publicou-se importante legislação importante sobre o assunto, mas os resultados foram modestos;

entre 1983/84 e 1994, o sistema expandiu-se e consolidou-se o “ensino integrado” assegurado por equipas de ensino especial espalhadas pelo país.

Na Lei Bases do Sistema Educativo (Lei 46 de 14 de Outubro de 1986) aparece nos art.^{os} 7.º e 17.º o termo *Necessidades Educativas Específicas* para identificar o aluno com deficiência, como propusera o Projecto de Lei n.º 156/IV: Sistema Nacional de Educação do Partido Renovador Democrático (PRD) no art. 10.º [texto publicado no *Diário da Assembleia da República, IV Legislatura*, 1.ª sessão legislativa, 2.ª série, n.º 38 de 1986-03-05], o único partido que propôs esta designação (Maireles-Coelho, 2005: 170), o que revela o seu acesso, directo ou indirecto, ao Relatório Warnock (1978), em que pela primeira vez aparece a designação «Special Educational Needs».

O Decreto-Lei n.º 35 de 25 de Janeiro de 1990 (Roberto Carneiro), ao estabelecer a escolaridade obrigatória com a duração de nove anos para todas as crianças em idade escolar, refere no preâmbulo os alunos com necessidades educativas *específicas*, como consta nos art.º 7.º e 17.º da LBSE (Lei 46 de 14 de Outubro de 1986), e no art. 18.º refere-se a alunos com necessidades educativas *especiais*, passando esta designação a substituir sistematicamente a partir de então a da LBSE. E em 1991 o **Decreto-Lei n.º 319/91** de 23 de Agosto (Roberto Carneiro), estabelecendo a regulamentação legal para a Educação Especial, **assume a mudança de paradigma do Relatório Warnock** (1978) com «a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos» e «a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem» e lança um conjunto de medidas que podem ser implementadas pelo docente quando o aluno começa a evidenciar dificuldades na aprendizagem.

Passados três anos após a publicação da Declaração de Salamanca surge o **Despacho Conjunto n.º 105 de 1 de Julho de 1997**, que **aponta os princípios orientadores para a implementação da escola inclusiva**, e dá especial atenção aos docentes com formação especializada, ao órgão de gestão e coordenação, ao docente do ensino regular e ao aluno com NEE.

O Decreto-Lei n.º 6 de 18 de Janeiro 2001 estabelece a organização e gestão curricular do ensino básico, preconizando a educação como um processo de formação ao longo da vida e concedendo uma particular atenção às situações de exclusão e à forma como são processadas as aprendizagens. Também dá um papel de relevo à educação especial no artigo 10.º, referindo que aos alunos com NEE de carácter permanente é oferecida a

educação especial, e clarifica o que se entende por serem alunos com NEE carácter permanente «alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades numa ou mais áreas de realização de aprendizagem, resultante de deficiência de ordem sensorial, motor ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde» (Decreto-Lei n.º 6/2001). Pode assim o docente ajudar o aluno com NEE a desenvolver competências básicas essenciais necessárias para o seu sucesso escolar e social, respondendo com meios e com condições necessárias à inclusão dos alunos com NEE.

Em 2006 é profundamente alterada a situação dos professores de educação especial. Os Decretos-Leis n.º 20 de 31 de Janeiro e n.º 27 de 10 de Fevereiro, promulgados no decorrer de 2006, vêm pela 1.ª vez considerar a Educação Especial como um grupo de docência para alunos com NEE de carácter prolongado, categorizados em E1, E2 e E3, ao qual só podem concorrer docentes com formação especializada, levantando sérias dúvidas e angústias, pois sabe-se como é difícil o salto da “teoria” para a “prática”.

O tema deste trabalho incidiu sobre a mudança de referência trazida pelo Relatório Warnock: a mudança da primazia do paradigma médico-psicológico para a do paradigma educativo, num contexto de educação para todos (Jomtien, 1990) em que os sistemas educativos têm de criar condições para acolher todas as crianças e jovens mesmo com necessidades educativas especiais (Declaração de Salamanca, 1994). Estarão em Portugal criadas as condições para acolher todas as crianças e jovens mesmo com necessidades educativas especial?

Reportando-nos à nossa hipótese inicial, podemos concluir que os docentes inquiridos apresentam uma atitude de aceitação do aluno com NEE e da sua inclusão na escola, desde que sejam reunidas as condições mínimas previstas no Decreto-Lei n.º 319/91, nomeadamente o funcionamento dos serviços de psicologia e orientação e dos serviços de saúde escolar (art. 12.º), ou, «nos estabelecimentos de ensino ou áreas escolares em que não tenham sido criados os serviços de psicologia e orientação», a participação de «um psicólogo, quando possível», e de «um elemento da equipa de saúde escolar» (art. 22.º). E, porque temos uma legislação avançada, mas não temos recursos nem condições para a implementar, os docentes manifestam-se reservados ou cépticos em relação à inclusão.

Recomenda-se:

1. o cumprimento por parte do Ministério da Educação das condições e recursos previstos no Decreto-Lei n.º 319/91, nomeadamente do seu art. 12.º e 22.º;
2. a implementação de acções de formação contínua de docentes para sensibilizar e aplicar as medidas no Decreto-Lei n.º 319/91;
3. a obrigatoriedade de os estágios da formação inicial de educadores e professores serem realizados em turmas onde existem alunos com NEE de carácter prolongado;
4. a promoção nas próprias escolas de sessões de esclarecimento abertas à comunidade educativa sobre educação especial.

A inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais na escola regular está legislada, mas não estão satisfeitas as condições e recursos que a lei prevê. Precisamos de continuar o movimento da inclusão, para que a sociedade e a escola se mudem de modo a poder acolher todos: uma «utopia necessária» pela educação a construir.

“Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor. Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas, empatia, paciência e humildade....”

(Delors, 2005: 136)

Bibliografia

- BAIRRÃO, Joaquim (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- BAIRRÃO, Joaquim *et al* (1979). Contribuição ao estudo da etiologia da debilidade mental. *Cadernos do COOMP*, Lisboa (Fundação Calouste Gulbenkian), n.º 4.
- BAIRRÃO, Joaquim *et al* (1980). Primeiros resultados de um estudo epidemiológico da deficiência mental. *Cadernos do COOMP*, Lisboa (Fundação Calouste Gulbenkian), n.º 5 (11-20).
- BOAL, Maria Eduarda (coord.) (1998). *Sistema educativo português: Caracterização e propostas para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.
- BOAL, Maria Eduarda; HESPANHA Maria Cândida; NEVES-BORRALHO Manuela (1996). *Programa de educação para todos: Para uma pedagogia diferenciada*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- BOBATH, Karel (1984). *Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral*. São Paulo: Editora Manole.
- CARVALHO, Rómulo (2001). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. 2.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (1.ª ed.: 1986).
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1986). *Projecto global de actividades*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Jomtien, Tailândia (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Quadro de acção para responder às necessidades de educação básica*. Lisboa: Ed. do Ministério da Educação.
- CORREIA, Luís Miranda (1990). Educação Especial em Portugal. *Educação Especial e Reabilitação*, n.º 4, Lisboa, Dezembro de 1990, (60-66).
- CORREIA, Luís Miranda (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, Luís Miranda (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, Luís Miranda (org.) (2003). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, Ana Maria Bénard (1979). Introdução à Educação Especial. *Actas do I Encontro Nacional de Educação Especial*. Lisboa: Sociedade Portuguesa para o Estudo da Deficiência Mental.

- COSTA, Ana Maria Bénard (1981a). Educação Especial. *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (307-382).
- COSTA, Ana Maria Bénard (1981b). Integração de Crianças Deficientes em Portugal. *Encontro sobre integração da criança e do jovem deficientes*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (30-44).
- COSTA, Ana Maria Bénard (1982). O ensino integrado em Portugal: onde estamos? Para onde vamos. *Margem*, Lisboa, n.º 26-27, Abril/Junho, (15-18).
- COSTA, Ana Maria Bénard (1991). Balanço entre o III e o IV Encontro de Educação Especial. *IV Encontro de Educação Especial: comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Serviço de Educação.
- COSTA, Ana Maria Bénard (1996). A Escola Inclusiva: do Conceito à prática. *Inovação* (Instituto de Inovação Educacional), 9, n.º 1-2, (151-163).
- CUBEROS, Maria; MOTTA Araceli; RUIZ Elisa (1997). *Necessidades Educativas Especiais: deficientes motores I: espinha bífida*. Lisboa: Dinalivro.
- DELORS, Jacques (coord.) / UNESCO (2005). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9.ª ed. Porto: Edições Asa. (1.ª ed.: 1996).
- EL INFORME WARNOCK. *Revista Siglo Cero*, n.º 130, Julho-Agosto (1-26), Madrid, 1990.
- FALCÃO, Rui (1999). As Particularidades das Pessoas com Autismo. *Integrar*, Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiências, n.º 17, Setembro/Janeiro, (60-65).
- FONSECA, Vítor (da) (1980). *Reflexões sobre a educação especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.
- FONSECA, Vítor (da) (1997). *Educação especial programa de estimulação precoce*. Lisboa: Notícias Editorial.
- FONSECA, Vítor (da) (1999). *Insucesso escolar abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- FONTES, Vítor (1963). Vinte e oito anos na direcção do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. *A Criança Portuguesa*. Lisboa, Ano XXI, 1962-63, (7-30).
- GARCIA, Teresa; RODRIGUEZ, Carmen (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- GRÁCIO, RUI (1995). *Obra completa I da educação: textos de Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GRÁCIO, RUI (1995). *Obra completa II da educação: textos de Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GUIA, Reforma Curricular (1993). *Documento de trabalho*. Lisboa: Texto Editora.
- LEITE, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: FCT.
- MADUREIRA, Isabel Pizarro e LEITE, Teresa Santos (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARGEM (1977). Um texto a não esquecer: contributo para a definição de uma política de educação de deficientes. *Margem* (Jornal de Educação Especial), Lisboa, n.º0 (Ano I), Julho (8-9).

- MARGEM (1983). Centros de educação especial. *Margem* (Rev. Bimestral de Educação Especial), Lisboa, nº 31/32 (ano VI), Fevereiro/Abril (4-10).
- MARQUES, Carla (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães*. Coleção Saúde e Sociedade nº 5, Coimbra: Quarteto Editora.
- MARTINS, M.R. Delgado (1986). Educação e linguagem: breve síntese histórica. MELO, António Pinho [et al.] *A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MEIRELES-Coelho, Carlos (1989). *Currículo e metodologia no 1º ciclo do ensino básico – uma contribuição para melhorar o sucesso escolar*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-Coelho, Carlos (2005). *Educação moderna*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-Coelho, Carlos (2005). *Educação contemporânea*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-Coelho, Carlos (2005). *Educação na era da globalização: uma introdução com cronologia e antologia*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MENDES, António (1995). *A escola básica integrada: a “nova” escola e os “velhos” professores*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICOS E SECUNDÁRIO, (1992). *Educação Especial: o planeamento e a programação educativa*. Lisboa: ME/DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, (1998). *Gestão Flexível dos Currículos: documento orientador*. Lisboa: ME/DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *Organização curricular e programas ensino básico: 1º ciclo*. 2.ª ed. Lisboa: Editorial do Ministério da educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal: Relatório Preparatório*. Lisboa: ME/DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Organização curricular e programas ensino básico: 1º ciclo*. 3.ª ed. Lisboa: Editorial do Ministério da educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – NÚCLEO DE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA E DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2002). *Contributos para o estudo das práticas de intervenção precoce em Portugal*. Lisboa: ME/DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2002). Guião para o preenchimento da grelha: Crianças e Jovens com NEE 2002/2003. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2004). *Organização curricular e programas ensino básico: 1º ciclo*. 4.ª ed. Lisboa: Editorial do Ministério da educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO (1990). *Ensino primário, programa do 1º ciclo: reforma educativa*. Algueirão: Ministério da Educação.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA / SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1980). *Programa do ensino primário elementar*. Direcção Geral do Ensino Básico. Algueirão: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA / SECRETARIA DE ESTADO DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA (1975). *Programas do ensino primário elementar*. Direcção Geral do Ensino Básico. Secretária geral, Núcleo de coordenação editorial. Algueirão: Editorial do Ministério da Educação e Cultura.
- MORAIS de Régis (org.) (1991). *Sala de aula que espaço é esse?* 5.^a ed. Brasil: Papyrus Editora.
- MUÑOZ, Juan; BLASCO Gloria; SUÁREZ Maria José (1997). *Necessidades Educativas Especiais: deficientes motores II: paralisia cerebral*. Lisboa: Dinalivro.
- MUSGRAVE Peter W. (1979). *Sociologia da educação* 2.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MUSGROVE, Frank (2001). *Família, educação e sociedade*. Porto: Rés Editora, Lda.
- NAVARRO, Maria (1998). Autismo um problema de comunicação. *Integrar*, Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiências. n.º 16, Maio/Agosto (33-39).
- NIELSEN, LEE BRATTLAND (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- NIZA, Sérgio (1981). A integração educativa de crianças deficientes: do modelo médico-pedagógico à Psicologia da Educação. *Revista Psicológica*, II, n.º 2 e 3 (151-156).
- NIZA, Sérgio (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, n.º 1-2 (139-149).
- NÓVOA, António (2005). *Histórias da Educação: evidentemente*. Lisboa: ASA Editores.
- NÓVOA, António (org.) (1991). *Profissão professor: colecção ciências da educação*. Porto: Porto Editora.
- NUNES, Clarisse (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência: guia para educadores*. Lisboa: Departamento da Educação Básica (Ministério da Educação).
- ONU (1983). *Programa Mundial de acção relativo às pessoas deficientes*. Lisboa: S.N.R.
- PARDAL, Luís; Correia, Eugénia (1995). *Método e Técnica de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PEDRO, Ana (1997). *Educação e valores: o caso português numa perspectiva comparada (Canadá e Bélgica)*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PEREIRA, Edgar de Gonçalves (1999). *Autismo: O Significado como Processo Central*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- PEREIRA, Filomena (1996). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- PINTASSILGO, Joaquim (1998). *República e formação de cidadãos. A Educação Cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Ed. Colibri.
- PIRES, Eurico Lemos; Fernandes, A. SOUSA; FORMOSINHO, João (1998). *A construção social da educação escolar*. 2.^a ed. Porto: Edições ASA (1.^a ed.: 1991, 3.^a ed: 2001).

- RESOLUÇÃO 37/52 de 3 de Dezembro de 1982 da Assembleia-geral das Nações Unidas.
- ROCHA, Filipe (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- RODRIGUES, David (1991). Percursos da educação especial em Portugal: uma meta-análise qualitativa de artigos publicados em revistas não especializadas desde 1940. *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (75-89).
- RODRIGUES, David (org.) (2001). *Educação e diferença: valores e práticas para a educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, Manuel (1995). *Valores e atitudes dos professores face à deficiência: um contributo para o estudo de um caso: a região Dão-Lafões*. Dissertação da tese de mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Formação Pessoal e Social. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica (Ministério da Educação).
- SANCHES, Isabel Rodrigues (1995). *Professores de educação especial: da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- SANCHES, Isabel Rodrigues (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Manuela; TAMEN, M. Isabel (coord.) (1981). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, Inês (1995). Formação em educação especial: que evolução? *Revista Educação*, nº 10.
- SIM-SIM, Inês (coord.) (2005). *Necessidades educativas especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.
- STOER, Stephen R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980. Uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena Costa (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia*. Lisboa: IIE – Instituto de Inovação Educacional.
- SWINYARD, C. A. (1978). *A criança com Espinha Bífida*. São Paulo, Trad. Petrillo. Associação de assistência à criança defeituosa.
- TEODORO, António (1976). *Perspectiva do ensino em Portugal*. Porto: Cadernos do Professor (50-52).
- UNESCO (1977). *Table ronde internationale: 'Images du handicapé proposées au grand public'*. Paris: UNESCO (OPI-77/WS/10).
- UNESCO (1994). *Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional. *Inovação*, 7, n.º 1, sep.
- WARNOCK et al. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Documentos Oficiais:

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA — Lei 1941 de 11 de Abril de 1936 — Lei 1969 de 20 de Maio de 1938 — Lei 5 de 25 de Julho de 1973 — Lei 66 de 4 de Outubro de 1979 — Lei 29 de 28 de Julho de 1980 — Lei 46 de 14 de Outubro de 1986 — Lei 9 de 2 de Maio de 1989 — Decreto-Lei 292 de 24 de Dezembro de 1894 — Decreto-Lei 294 de 28 de Dezembro de 1901 — Decreto-Lei 73 de 30 de Março de 1911 — Decreto-Lei 2387 de 12 de Maio de 1916 — Decreto-Lei 5787 de 10 de Maio de 1919 — Decreto-Lei 6137 de 29 de Setembro de 1919 — Decreto-Lei 6203 de 7 de Novembro de 1919 — Decreto-Lei 151 de 2 de Julho de 1923 — Decreto-Lei 13 619 de 17 de Maio de 1927 — Decreto-Lei 16 077 de 26 de Outubro de 1928 — Decreto-Lei 16 730 de 13 de Abril de 1929 — Decreto-Lei 18 640 de 19 de Junho de 1930 — Decreto-Lei 20 604 de 30 de Novembro de 1931 — Decreto-Lei 27 603 de 29 de Março de 1937 — Decreto-Lei 31 801 de 26 de Dezembro de 1941 — Decreto-Lei 35 401 de 27 de Dezembro de 1945 — Decreto-Lei 35 801 de 13 de Agosto de 1946 — Decreto-Lei 38 968 de 27 de Outubro de 1952 — Decreto-Lei 40 994 de 31 de Dezembro de 1956 — Decreto-Lei 42 994 de 28 de Maio de 1960 — Decreto-Lei 45 810 de 9 de Julho de 1964 — Decreto-Lei 45 832 de 25 de Julho de 1964 — Decreto-Lei 37 de 7 de Fevereiro de 1973 — Decreto-Lei 44 de 12 de Fevereiro de 1973 — Decreto-lei 45 de 12 de Fevereiro de 1973 — Decreto-Lei 402 de 11 de Agosto de 1973 — Decreto-Lei 225 de 25 de Setembro de 1973 — Decreto-Lei 474 de 25 de Setembro de 1973 — Decreto-Lei 485 de 27 de Setembro de 1973 — Decreto-Lei 666 de 4 de Agosto de 1976 — Decreto-Lei 174 de 2 de Maio de 1977 — Decreto-Lei 346 de 20 de Agosto de 1977 — Decreto-Lei 4 de 11 de Março de 1978 — Decreto-Lei 84 de 2 de Maio de 1978 — Decreto-Lei 301 de 7 de Outubro de 1984 — Decreto-Lei 3 de 3 de Janeiro de 1987 — Decreto-Lei 35 de 4 de Fevereiro de 1988 — Decreto-Lei 36 de 17 de Agosto de 1988 — Decreto-Lei 286 de 29 de Agosto de 1989 — Decreto-Lei 435 de 18 de Dezembro de 1989 — Decreto-Lei 35 de 25 de Janeiro de 1990 — Decreto-Lei 319 de 23 de Agosto de 1991 — Decreto-lei 115 de 4 de Maio de 1998 — Decreto-Lei 31 de 23 de Agosto de 1999 — Decreto-Lei 6 de 18 de Janeiro de 2001 — Decreto-Lei 7 de 18 de Janeiro de 2001 — Decreto-Lei 209 de 17 de Outubro de 2002 — Decreto-Lei 20 de 31 de Janeiro de 2006 — Portaria 23 485 de 16 de Julho de 1968 — Portaria 29 de 17 de Janeiro de 1975 — Portaria 572 de 31 de Outubro de 1979 — Portaria 1095 de 6 de Setembro de 1995 — Despacho 42 de 18 de Abril de 1978 — Despacho 59 de 8 de Agosto de 1979 — Despacho 36 de 17 de Agosto de 1988 — Despacho 139 de 16 de Agosto de 1990 — Despacho 141 de 17 de Agosto de 1990 — Despacho 89 de 17 de Abril de 1991 — Despacho 173 de 23 de Outubro de 1991 — Despacho 178 de 30 de Julho de 1993 — Despacho 22 de 19 de Junho de 1996 — Despacho 105 de 1 de Julho de 1997 — Despacho 4848 de 7 de Julho de 1997 — Despacho 9590 de 14 de Maio de 1997 — Despacho 7520 de 6 de Maio de 1998 — Despacho 891 de 19 de Outubro de 1999 — Despacho 13 781 de 3 de Julho de 2001 — Despacho 1 de 9 de Dezembro de 2005 — Despacho 10 856 de 13 de Maio de 2005 — Despacho 50 de 20 de Outubro de 2005 — Despacho 1 de 9 de Dezembro 2005 — Despacho 1 de 6 de Janeiro de 2006.